

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A
CIÊNCIA**

JACQUELINE DA SILVA VILLAÇA

**Ensino de Ciências e a Transposição Didática: Uma Reflexão Sobre o
Processo de Transformação do Conteúdo Científico para o Fazer
Docente.**

**Bauru
2007**

JACQUELINE DA SILVA VILLAÇA

Ensino de Ciências e a Transposição Didática: Uma Reflexão Sobre o Processo de Transformação do Conteúdo Científico para o Fazer Docente.

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru, para a obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Ensino de Ciências).

Orientadora: Prof^a Dr^a Mara Alice Fernandes de Abreu

Bauru
2007

**DIVISÃO TÉCNICA DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO
UNESP – BAURU**

Villaça, Jacqueline da Silva.

Ensino de ciências e transposição didática:
uma reflexão sobre o processo de transformação
do conteúdo científico para o fazer docente /
Jacqueline da Silva Villaça, 2007.

292 f. il.

Orientador: Mara Alice Fernandes de
Abreu.

Dissertação (Mestrado) – Universidade
Estadual Paulista. Faculdade de
Ciências. Bauru,
2007.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
CAMPUS DE BAURU
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE JACQUELINE DA SILVA VILLAÇA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU.

Aos 26 dias do mês de março do ano de 2007, às 14:30 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-graduação/FC, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARA ALICE FERNANDES DE ABREU do(a) Departamento de Ciências Biológicas / Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. AIDA VICTORIA GARCIA MONTRONE do(a) Departamento de Metodologia de Ensino / Universidade Federal de São Carlos, Prof. Dr. CLAUDIO BERTOLLI FILHO do(a) Departamento de Ciências Humanas / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de JACQUELINE DA SILVA VILLAÇA, intitulada "ENSINO DE CIÊNCIAS E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DO CONTEÚDO CIENTÍFICO PARA O FAZER DOCENTE". Após a exposição, a discente foi argüida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. MARA ALICE FERNANDES DE ABREU

Profa. Dra. AIDA VICTORIA GARCIA MONTRONE

Prof. Dr. CLAUDIO BERTOLLI FILHO

Agradecimentos

A Deus que me possibilitou vencer mais este desafio, minha fortaleza e meu refúgio nas horas difíceis, minha alegria nos momentos de felicidade e que me faz manter a cabeça erguida todos os dias independente das adversidades da vida.

A Prof^a Dr^a Mara Alice Fernandes de Abreu, mais que orientadora, uma mulher maravilhosa e cheia de coragem. Pela orientação segura e colaboração para meu crescimento tanto como pesquisadora quanto como pessoa. A esta mulher brilhante agradeço com especial carinho.

A Prof^a Dr^a Rosemary Rodrigues de Oliveira pela colaboração durante o desenvolvimento da pesquisa tanto nas rodas de discussão como na apresentação de alguns temas às licenciandas apresentando sempre muita clareza e dedicação.

As licenciandas do curso de Pedagogia da Unesp - Bauru, que colaboraram tão solicitamente com esta pesquisa: Miriam, Francine, Solange, Simone, Sandra Coutinho, Sandra Lima, Alessandra Karina, Tatiane Suéllen, Patrícia, Roseli, Jamalle, Pâmela, Isabel, Daniela, Bruna Di Richelly, Bruna Hamer, Gabriela, Lyvia, Cristiane e Luciana.

A Ana Grijo, secretária da Pós Graduação pela colaboração ao longo de todo tempo em que fui discente neste programa de Pós Graduação, pela solicitude, auxílio e paciência.

Agradeço a prof^a Dr^a Elaine Sandra Nabuco Nicolini de Araújo pelas sugestões e colaborações tão importantes para o amadurecimento deste trabalho.

Agradeço ao prof. Dr. Cláudio Bertolli Filho e a Prof^a Dr^a Aída Victoria Garcia Montrone, pelas inestimáveis colaborações para a finalização deste trabalho.

A duas companheiras que conheci no programa de Pós Graduação e com as quais partilhei dúvidas, alegrias, momentos difíceis e muitas risadas, ambas foram marcantes durante estes 2 anos de trabalho: Ana Carolina Biscalquini. Talamoni e Fabiana Cezário.

Dedico este trabalho à meus pais Edenízia e
Cyro que me deram apoio e coragem para que
sempre lutasse por meus sonhos, independente
de quão grandes fossem eles. Este é só mais
um que se realiza.

Quando duas pessoas levantam a cabeça e cada uma sai do seu vale profundo para encontrar a outra lá em cima da montanha, pouco importa com se chama a montanha ou de onde cada uma veio. Quando estamos no pico de uma imponente montanha, temos a sensação de estarmos no topo do mundo. (Jostein Gaarder – Ei! Tem alguém aí?).

VILLAÇA, JACQUELINE DA SILVA: **Ensino de Ciências e a Transposição Didática: Uma Reflexão Sobre o Processo de Transformação do conteúdo Científico para o Fazer Docente**, 2007, 294f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2007.

RESUMO

Como proposta para reflexão da prática pedagógica foi oferecida uma oficina às licenciandas em pedagogia, seguida de um planejamento a partir do tema corporeidade, o qual foi posteriormente desenvolvido por elas. Tal procedimento foi realizado com o intuito de se avaliar se ele era capaz de auxiliar as licenciandas a redimensionar sua prática, à medida que buscava ampliar o conhecimento e considerava o processo de transposição didática, no fazer docente destas alunas. A oficina sobre corporeidade e sua prática pedagógica, nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil, foi iniciada com a investigação das concepções das licenciandas sobre corporeidade e sua prática pedagógica, incluindo o conhecimento que possuíam em relação às orientações dos RCNEI e PCNs sobre o tema. A partir de então, seguiram-se encontros semanais num total de 14, nos quais se realizaram discussões a partir de textos, seminários e aulas expositivas que trabalharam tanto linguagem corporal como metodologias, meios e estratégias de ensino e ainda, dinâmicas e representações em silhuetas. Seguiu-se então, a apresentação pelas licenciandas, divididas em grupos, de problemas relacionados ao tema corporeidade, vivenciados por elas em sala de aula e de planejamentos para trabalhá-los através de intervenções. Estas últimas foram gravadas em vídeo e apresentadas a toda turma de licenciandas, para serem discutidas por elas. Para finalizar, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com a intenção de se esclarecer dúvidas e complementar informações coletadas durante todo esse processo. Os dados mostram que as idéias iniciais apontadas pelas licenciandas sobre corporeidade e sua prática se relacionavam a temas como autoconhecimento, autonomia, desenvolvimento biopsicossocial e relações com o meio. As licenciandas apontaram como ponto importante para a interação interdisciplinar, a abordagem da socialização, respeito mútuo, relações cotidianas, cuidados consigo e com outros, relacionando também, através de depoimentos, a corporeidade em situações de sala de aula. Durante a oficina, as licenciandas em vários momentos foram incentivadas a refletir sobre sua corporeidade e a partir dessa reflexão discutir aspectos que vão além do físico. Tais questões foram se ampliando no decorrer da oficina, durante as discussões, nas dinâmicas e confecção de silhuetas pelos grupos de licenciandas, quando então, pode se evidenciar em seus desenhos, características subjetivas dos personagens criados por elas e também, ampliação da visão que traziam sobre corporeidade a partir de seu próprio corpo, aspecto que acabou explícito nos registros de seus comentários. Quanto à prática pedagógica, apontaram grande dificuldade em relação à concepção de metodologia, meios e estratégias de ensino, fato que se mostrou ainda mais evidente no momento em que as licenciandas iniciaram a confecção de seus planejamentos e projetos de intervenção. No entanto, o que se mostrou na atuação das licenciandas, através de suas práticas, foi a preocupação com a adequação do conhecimento, o redimensionamento da prática pedagógica, com propostas de replanejamento a partir das falhas observadas por elas no sentido de promover a aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Transposição didática, Corporeidade, Licenciandas em Pedagogia, Prática Pedagógica, Estratégias de ensino.

VILLAÇA, JACQUELINE DA SILVA: 2007, **Science Teaching and Didactic Transposition: a reflection on scientific content transformation process for the teaching act**. 294f. Dissertation (Master's degree in Science Teaching). College of Sciences, UNESP, Bauru, 2007.

ABSTRACT

Concerning the study of didactic transposition, it was offered, in a timetable subject, a workshop for pedagogy licensed teachers, which was included at its end, the arrangement of an intervention with nursery and primary school students, under the theme body-language. With the aim of evaluating if this process could help the teachers on remeasurement of its pedagogical practice, the workshop included two phases: the first was aimed on expand the teacher's knowledge on body-language and the second, when the learning process was discussed, with reference on the arrangement and the teaching act, aware of the scientific content didactic transposition developed by the licensed for the subject to be taught. The workshop initiated with a research on the licensed's conception about body-language and its practice, including their own ideas about the RCN and PCNs orientation. There were weekly meetings (14 in a total), where there were discussions about texts, lectures, expositive classes, besides activities (mirror, statue, silhouette) related to the body identity, gender, image and expression, besides symbology, followed by reflection and discussion that worked, with the researcher and the discipline teacher, both the body language and the teaching methodologies, means and strategies. To this step, it was followed the presentation, by the licensed organized in groups, of problems related to the theme body-language, experienced by them in class, and the arrangement to work them through interventions. These last ones were recorded in video and presented to all the licensed for discussion and evaluation about the pedagogical practice. Finally, there were semi-structured interviews with the aim of provide to the licensed the opportunity of solving doubts, expressing their difficult points and moreover, complement the collected information during the whole process, under the goal of remeasure their practice skills. The data showed us, initially, that the main ideas pointed by the licensed about body-language and its practice were related to themes like self-awareness, autonomy, bio-psycho-social development and relation with the environment. Inside the interdisciplinary interaction, they pointed the importance of socialization approach, respecting each other, daily routine relationships and looking after other people and themselves. The licensed focused in their speeches, experiences in class, such as possible situations for working the body-language with their students. During the developed activities in the workshop, the licensed were encouraged in several moments to reflect about their own body, opportunity in which they expanded their ideas, discussing aspects that go beyond the physical. Such questions had gotten extended on the elapsing of the workshop, during discussions, dynamics and confection of silhouettes by the permitted group, when then; it could be proved in their draws, subjective characteristics of personages created by them. And also, amplification of the vision brought by their own body-language. These aspects were explicit on their commentary register. When it comes to pedagogical practicing, they have showed great difficulties in methodology conception, means and strategies of learning, fact that has shown more evidence in the moment in which the

permitted began the confection of their planning and projects of intervention. However, it was shown by the permitted through their practicing, the concerns with the proper knowledge, redirecting the pedagogical practicing, with proposals of replanning the fails observed by them in order to improve the children learning.

Keywords: Science Teaching, Didactic Transposition, Body-language, Licensed Pedagogy Teacher, Pedagogical Practice, Teaching Strategies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Modelo de sistema didático triangular proposto por Chevallard	19
Figura 02 - Modelo de sistema didático de ensino proposto por Chevallard	20
Figura 03 – Apresentação das silhuetas confeccionadas pelas licenciandas do grupo 3	135
Figura 04 - Apresentação das silhuetas confeccionadas pelas licenciandas do grupo 5	137
Figura 05 - Apresentação das silhuetas confeccionadas pelas licenciandas do grupo 4	138
Figura 06 - Apresentação das silhuetas confeccionadas pelas licenciandas do grupo 1	140
Figura 07 - Apresentação das silhuetas confeccionadas pelas licenciandas do grupo 2	141

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REVISÃO DA LITERATURA	16
2.1	A transposição didática	16
2.2	Conhecimento Científico e a Prática Pedagógica	28
2.2.1	Construção do conhecimento científico	31
2.2.2	O saber docente	35
2.2.3	O professor e sua formação	37
2.3	Corporeidade	47
2.3.1	O corpo social	50
2.3.2	Marcas expressas no corpo	53
2.3.3	Corpolatria	54
2.3.4	Gênero, identidade e imagem corporal	57
2.3.5	O corpo integrado e sua relação com o mundo	62
2.3.6	O corpo fragmentado	68
2.4	O tratamento da corporeidade pelos RCNEI e PCNs	70
2.4.1	RCNEI	70
2.4.2	PCNs	76
3	METODOLOGIA	81
3.1	Participantes	86
3.2	Análise dos dados	89
4	DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA	90
4.1	Descrição das intervenções gravadas em vídeo	111

5. RESULTADOS E COMENTÁRIOS	127
5.1 As respostas das licenciandas às questões do anexo 2, pré-teste.	127
5.1.1 Apresentarem convergências das idéias propostas...	127
5.1.2 Manifestarem a forma interdisciplinar de tratar a corporeidade, a partir da:	128
5.1.3 Conceituarem a corporeidade como:	129
5.1.4 Relacionarem a experiência em sala de aula à corporeidade, descrevendo situações vivenciadas	129
5.2 A oficina de corporeidade e o conhecimento científico.	132
5.2.1 A corporeidade	132
5.2.2 A prática pedagógica	148
5.3 A oficina e a transposição didática (Planejamento e Intervenção)	149
5.3.1 O planejamento.	149
5.3.2 A Intervenção	151
5.4 A oficina e o redimensionamento da prática pedagógica (Entrevistas)	158
5.4.1 Entrevistas	158
6 DISCUSSÃO	162
6.1 Corporeidade	162
6.2 Prática pedagógica	166
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174
9. ANEXOS	182
Anexo 1 - Termo de consentimento	183
Anexo 2 - Questões do pré-teste.	185

Anexo 3 - Questões sobre corporeidade	186
Anexo 4 - Respostas às questões de corporeidade	187
Anexo 5 - Texto: O corpo humano, a idéia do corpo complexo e as práticas de ensino.	191
Anexo 6 - Texto: Esse corpo das ciências é o meu?	202
Anexo 7 - Questões sobre o texto: Esse corpo das ciências é o meu?	208
Anexo 8 - O ser em transformação.	209
Anexo 9 - Corporeidade e prática pedagógica.	213
Anexo 10 - O educador e o tratamento da corporeidade	219
Anexo 11 - Simbologias: O corpo fala.	223
Anexo 12 - O papel do professor	231
Anexo 13 - Prática Pedagógica: Metodologia	237
Anexo 14 - Prática Pedagógica: Estratégias de ensino	242
Anexo 15 - Prática Pedagógica: Meios de ensino.	248
Anexo 16 - Questões da entrevista semi-estruturada.	249
Anexo 17-A - Projeto de intervenção grupo 1	250
Anexo 17-B - Projeto de intervenção grupo 3	255
Anexo 17-C - Projeto de intervenção grupo 4	256
Anexo 17-D - Projeto de intervenção grupo 5	262
Anexo 18-A - Relatório de intervenção grupo2	266
Anexo 18-B - Relatório de intervenção grupo4	274
Anexo 18-C - Relatório de intervenção grupo3	288
Anexo 18-D - Relatório de intervenção grupo 1	289

1. INTRODUÇÃO

Ao iniciar minha docência no ensino fundamental vivenciei situações para as quais não me sentia preparada, pois se apresentavam problemas e questionamentos relativos ao conteúdo ensinado, que na ocasião, o conhecimento científico que dispunha, por vezes, não era capaz de suprir necessidades previstas para desencadear discussões e até sugerir prováveis soluções. E em outras situações, este conhecimento falhava ao tentar dar suporte ao planejamento e à prática pedagógica em si. Ocorriam dúvidas que quase sempre apontavam para a falta de integração dos conteúdos tratados na graduação, falhas na organização das idéias e na escolha e adequação desses conteúdos aos materiais e estratégias de ensino. Tais ocorrências pareciam se tornar mais evidentes no momento em que me dispunha a avaliar a forma de ensinar o saber científico e percebia a necessidade de adequar a prática ao conhecimento científico.

Durante a realização de um estágio docência junto a uma turma do curso de licenciatura em pedagogia, pude perceber as dificuldades apresentadas pelos graduandos no momento de suas atuações em sala de aula, uma vez que estes traziam diversos relatos de problemas vivenciados, demonstrando dificuldades em resolvê-los, quando a professora tentava articular o aprendido na graduação com a realidade vivida na escola. Grande parte destes licenciandos já atuava nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, por possuírem o diploma do antigo magistério que os habilitava para tal atuação.

Demonstraram dificuldades que se apresentavam em diferentes momentos de sua prática, uma vez que se tornava necessário avaliar, reestruturar as atividades planejadas, adequando-as às necessidades apresentadas pelos alunos e em alguns casos, até repensar seus próprios valores. Nestes momentos, os licenciandos manifestavam o quanto era difícil para eles articular o aprendido na graduação com a realidade vivenciada junto aos seus alunos nas escolas de educação infantil e ensino fundamental.

Ao pesquisar o assunto em trabalhos, teses e dissertações, percebi que a dificuldade encontrada por mim, também se evidenciava em alunos de diferentes licenciaturas. Da mesma forma, a literatura mostra haver necessidade de se trabalhar

essas dificuldades, propondo que durante a graduação os licenciandos passem a realizar vivências que os levem a articular as práticas pedagógicas com os conteúdos científicos, e posteriormente, sejam capazes de realizar a transformação do saber científico em saber escolar.

Assim, para Aragão (2000), a formação do educador necessita ser considerada não apenas quanto à produção teórica científica que embasa o conhecimento sobre a criança, mas também quanto ao seu autoconhecimento. O preparo dos educadores implica em despertar suas potencialidades, favorecendo a expressão de sua criatividade e sensibilidade. Essa tarefa é considerada difícil pela autora, uma vez que a cultura de massa produz indivíduos normalizados e normatizados, segundo sistemas hierárquicos de valores e de submissão simulada.

CHEVALLARD (1991) afirma que a transposição ocorre num sistema didático, sendo este formado por 3 elementos fundamentais: o professor, o aluno e o saber que os fazem interagir entre si, num movimento de “funcionamento didático”. A tarefa de realizar a transposição didática é de responsabilidade do professor, o qual deve desenvolver competência específica para ser um tradutor de conhecimento, sendo necessário para o processo de formação de professores, que estes passem a dominar não só o saber, mas saibam fazer a transposição deste saber (PERRENOUD, 2000).

Revela-se então, a importância de se investigar no processo de ensino e aprendizagem, a transposição didática, entendendo o professor como elemento ativo e considerando o conteúdo e os alunos, como integrantes da transposição do saber científico para o saber ensinado.

Ao se pensar na corporeidade, deve se considerar o desenvolvimento da criança suas singularidades, além das possibilidades que se tem de interferir na sua construção. Assim, o meio em que a criança vive afeta e interfere no seu desenvolvimento corporal, devendo ser considerado sem, no entanto, atingir sua privacidade (SPODEK e SARACHO, 1998).

No ensino da corporeidade, o professor deve apoiar sua prática educativa no conhecimento do homem e das relações do seu corpo com o mundo, considerando o contexto social, no sentido da corporeidade para a vida humana, nos antecedentes

históricos das relações do homem com a corporeidade, considerando-o sempre um ser integrado com seu mundo (Aragão, 2000).

O tema corporeidade foi escolhido para estudo, uma vez que o seu tratamento exige a escolha dos conteúdos, baseada na integração das idéias sobre “corpo uno e integrado” e uma prática pedagógica que se mostre inovadora para os professores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental.

O presente trabalho encontra-se organizado em capítulos que tratam inicialmente, o referencial teórico que embasa a proposta de estudo, a metodologia que apresenta a pesquisa como qualitativa, seguida do relato da experiência com as licenciandas em pedagogia tanto em classe, ao participarem da oficina, como em suas salas de aula enquanto professoras e por fim, a apresentação e análise dos resultados, discutindo-os com a literatura.

Pensando no redimensionamento da prática pedagógica de um grupo de licenciandas em pedagogia, a partir do tema corporeidade, de modo que estas fossem capazes de realizar a transposição didática, este trabalho foi proposto tendo os seguintes objetivos:

Investigar se as licenciandas em pedagogia consideram no seu fazer docente a transposição do conhecimento desenvolvido na graduação.

Avaliar se o oferecimento de uma oficina seguido pelo planejamento e prática de uma unidade temática, se constitui numa proposta capaz de ampliar o conhecimento científico das licenciandas e propiciar que estas redimensionem sua prática pedagógica, considerando a transposição didática.

O educador, que desenvolve seu trabalho com a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, necessita para esta tarefa, desenvolver algumas competências inerentes à sua função. No caso da educação infantil, o educador desempenha diversas funções e as interações professor-criança servem a muitos propósitos, já que crianças de diferentes idades exigem diferentes respostas de seus professores. As atividades que o professor desenvolve incluem a escolha e seleção do que vai ser ensinado, pesquisa e organização dos materiais e equipamentos, avaliação do aprendizado, registro e ainda, o relato do progresso das crianças.

Além da preocupação com o desenvolvimento de seus alunos, esses professores devem desenvolver em si, a criticidade e reflexão a respeito de suas tarefas, considerando as etapas do processo ensino e aprendizagem ao articularem o conhecimento científico à prática docente.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 A transposição didática

Segundo Chevallard (1991), quem utilizou o termo transposição didática pela primeira vez foi Michel Verret em 1975, que propôs um estudo sociológico do tempo didático e a distribuição das atividades propostas dentro desse tempo com o objetivo de melhor compreender as funções sociais dos estudantes.

Para Chevallard (1991), o conhecimento se evidencia pela relação estabelecida entre o indivíduo ou instituição com os objetos do mundo. Revela o autor que a busca do conhecimento se define como estudo e a didática como “ciência do estudo”. Chevallard (1991) relaciona a didática não somente ao âmbito escolar, mas a qualquer processo de estudo que ocorra na sociedade, desde que a intencionalidade esteja presente na relação com o objeto.

Ao abordar o papel que vem sendo desempenhado pela epistemologia, Chevallard (1991) coloca que ela tem se ocupado apenas da esfera da produção dos saberes, desconsiderando o ensino de saberes que tratam da manipulação dos próprios saberes. Nesse sentido, Chevallard (1991) propõe de fato, refletir sobre as relações ocorridas no sistema didático a partir da discussão dos saberes escolares.

Em 2004, Leite cita Verret (1975), atribuindo a este autor o estudo sobre os tempos de ensino e de aprendizagem como essenciais para se analisar sociologicamente o tempo dos estudantes. Verret revelou que a transmissão do conhecimento é regulada pelo tempo do conhecimento (tempo de estudo) e o tempo da didática. Neste processo de transmissão do conhecimento, a escola deve desenvolver competências para regular o tempo escolar, estabelecer a rotina escolar organizar os conteúdos trabalhados de modo a articular aquilo que o próprio saber impõe com as necessidades do processo de transmissão (estabelecimento de tempo, das posições assumidas pelo professor e aluno, bem como local da aprendizagem).

Apesar de em sua teoria Chevallard (1991) apoiar algumas idéias propostas por Verret (1975), Leite (2004) afirma que na verdade Chevallard (1991) atribui outro valor à transposição didática, uma vez que propõe a análise do saber tanto do ponto de vista do papel assumido pelo professor quanto do assumido pelo aluno. Nesta relação

discorda de Verret (1975), pois este autor pensa a existência de uma transmissão do saber, através da prática pedagógica, onde o professor se destaca num primeiro plano, depois o aluno e algumas vezes, o saber.

CHEVALLARD (1991), ao tratar prioritariamente em sua teoria sobre as mudanças ocorridas no conhecimento, parte do princípio que entre o saber a ensinar e o objeto de ensino encontra-se certa distância.

Segundo Leite (2004), a especificidade do trabalho desenvolvido por Chevallard (1991) está no fato de ter apresentado um modelo teórico que analisa os sistemas de ensino sob a óptica da didática, propondo como eixo principal de sua teoria, a discussão do saber escolar.

O objetivo que Chevallard (1991) procura deixar claro num primeiro momento, aliás logo que inicia seus escritos sobre a transposição didática, refere-se à delimitação de um ponto específico no trabalho, que seria a ampliação do tema a partir da perspectiva de um debate científico. Isto revela o que ele chama de didática da matemática, que reconhece como ponto específico a idéia de que qualquer ciência deve ter um objeto de estudo que se encontra numa condição independente daquela que o transforma em objeto de conhecimento.

CHEVALLARD (1991, p. 26) aponta que os saberes escolares acabam sempre em segundo plano nas discussões pedagógicas e, portanto, propõe um modelo de sistema didático triangular, no qual em cada ponta do triângulo, encontra-se um dos personagens do sistema: o professor (originalmente chamado ensinante), os alunos e o saber ensinado e suas inter-relações.

Deste modo, o enfoque da análise do sistema de ensino, que sempre acabava por ter como centro a relação professor - aluno, ganhou mais uma dimensão para se relacionar e mais que isso, o autor propõe que a análise se dê a partir desta, baseado numa abordagem epistemológica do saber ensinado. Nesse caso, Chevallard (1991) faz algumas perguntas: “o que é então aquilo que no sistema didático se coloca no território do saber”? e ainda, “que relação se estabelece entre o saber ensinado e o saber sábio dos matemáticos”? (CHEVALLARD, 1991, p. 15). Importante atentar que durante todo o decorrer de seu livro, sempre se refere ao campo da matemática, uma vez que este foi escrito a partir de um curso de verão direcionado a esta disciplina.

Logo no primeiro capítulo, Chevallard (1991) esclarece o conceito de transposição didática remetendo a ele “a passagem do saber sábio para o saber ensinado”, deixando claro que, entre esses saberes encontra-se uma eventual distância colocada por ele como obrigatória. “O tempo é apontado como a primeira ferramenta que permite à didática” exercer o que ele denomina como vigilância epistemológica, ou seja, permite “avaliar e questionar idéias simples, recapacitando-as, livrando-se de uma primeira impressão de familiaridade com o objeto de estudo” (CHEVALLARD, 1991, p. 16).

Para que o funcionamento harmonioso da transposição didática ocorra nos âmbitos descritos (professor, aluno, saber) é necessário cumprir-se com alguns requisitos didáticos. No caso do saber ensinado, o saber deverá sofrer “deformações” que o tornem apto a ser ensinado diferenciando-o do saber em seu “estado bruto” (CHEVALLARD, 1991, p. 16) e possibilitando que o saber passe da potência ao ato de saber.

Nesse sentido, Chevallard (1991), aponta como segredo que pode pôr em perigo a transposição didática, a distância que ocorre entre o saber que deve ser ensinado e o saber realmente ensinado.

A transposição didática, do ponto de vista restrito, pode se caracterizar somente como a passagem do saber sábio para o saber ensinado. Para Chevallard (1991, p. 23), outros aspectos devem ser considerados como a integração do saber sábio no processo de transposição didática de modo que a análise da transposição didática não substitua a análise epistemológica *strictu sensu*. O processo de transposição didática deve possibilitar uma articulação: a interação entre elas.

Um outro aspecto importante no processo de conversão do saber sábio em ensinado ocorre nos casos de “despersonalização”, ou seja, num primeiro momento um princípio científico pode não parecer tão claro ou relevante para ser ensinado, sendo que algumas vezes este não parece nem mesmo para a comunidade científica. No entanto, após ser cuidadosamente avaliado e amadurecido, pode se tornar até mesmo um princípio científico.

No momento de ensino, a despersonalização ocorre iniciando-se pela difusão do saber científico, o qual depois passa a fazer parte do conhecimento de cunho social e

depois do funcionamento didático. Por fim, passa a ser reproduzido e representado como um saber científico, exposto de forma bem diferente de como foi concebido.

Qual seria então a mais adequada das idéias sobre o porquê de haver a transposição didática? Entende-se que a melhor forma de se conceber essa idéia é como coloca Chevallard (1991, p. 25): “O funcionamento didático do saber é distinto do funcionamento acadêmico, porque há dois regimes do saber, inter-relacionados, mas não sobrepostos”. E isso ocorre dentro de um sistema didático onde três pontos básicos se inter-relacionam:

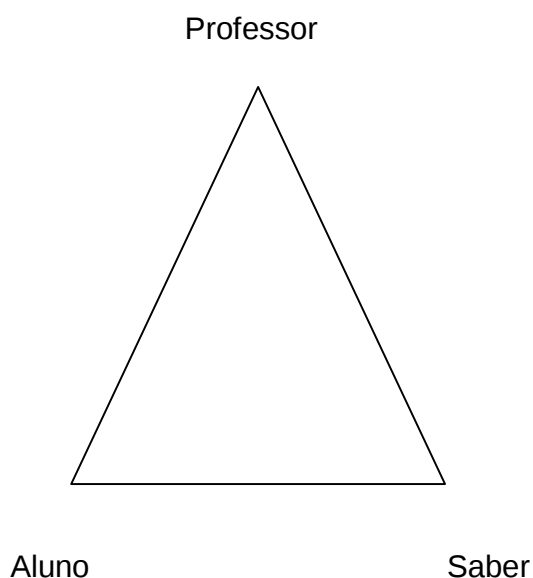


Fig. 1 Modelo de sistema didático triangular proposto por Chevallard (1991, p. 26), onde professor, aluno e saber interagem entre si.

Quando se inicia o sistema didático triangular, parte-se de um programa de ensino a ser cumprido e nesse programa pode-se notar o saber como objeto de ensino com função específica, que de certa forma faz a ligação entre professor e aluno.

Chevallard (1991) descreve então, o funcionamento do entorno deste sistema, categorizando os personagens e os papéis desenvolvidos por eles, apresentados na figura a seguir:

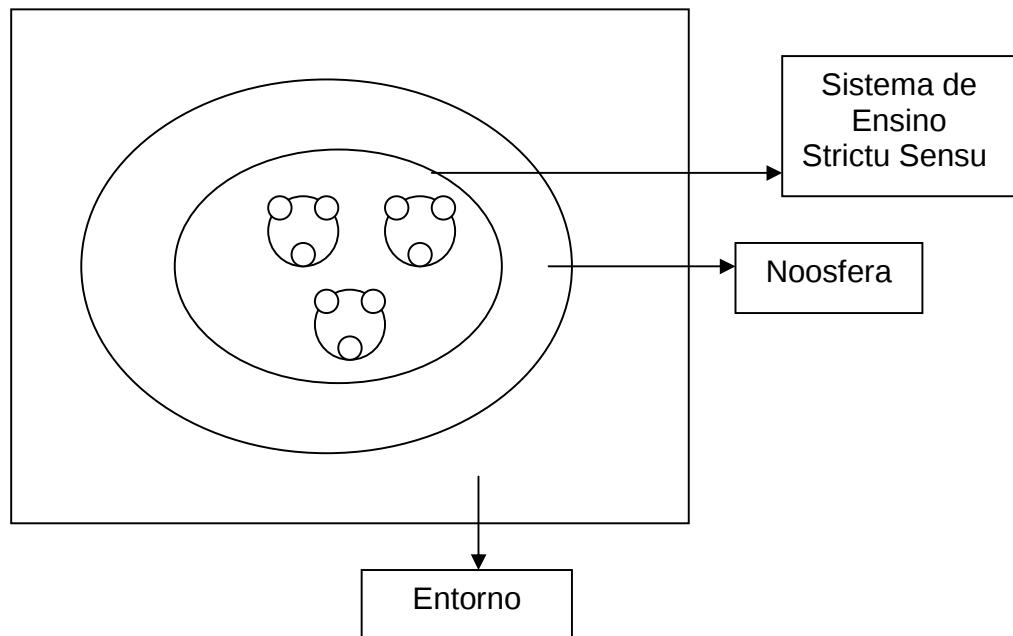


Fig. 2 Modelo de sistema didático de ensino proposto por Chevallard (1991, p. 28).

No centro, ou sistema didático “*stricto sensu*” está o sistema didático já citado formado pela tríade: professor-aluno-saber. Ambos encontram-se cercados pela noosfera: espaço onde as trocas, discussões, conflitos entre a sociedade e as esferas de produção dos saberes ocorrem. No entorno social, estão os pais, as famílias dos estudantes, as instâncias políticas de decisão.

Deve haver certa ligação entre o entorno e o sistema didático de modo que o saber ensinado não deve estar tão distante do saber científico também dito sábio, que legitima o saber. No entanto, este saber que não deve ser de todo científico não pode estar próximo demais do saber “leigo” ou popular, uma vez que isso poderia causar a banalização do conhecimento pela sociedade, fazendo com que o professor perdesse sua função de mediador, gerando, portanto, o distanciamento que o saber ensinado deve estabelecer pouco a pouco.

A noosfera atua também na seleção e no trabalho de transposição didática dos conteúdos de saber selecionados, uma vez que se apresenta como uma zona de conflitos, os quais se fazem necessários para que haja mudanças.

Com o tempo, o saber acaba por desgastar-se e “envelhecer” em relação às necessidades da sociedade, o que pode gerar um desequilíbrio entre o entorno e o sistema de ensino. Para se restabelecer o equilíbrio é necessário que se observe e se acompanhe as mudanças que ocorrem no mundo e na sociedade e, a partir delas, realizar a adequação dos saberes ao mundo, estabelecendo assim uma relação de equilíbrio entre o sistema de ensino e o entorno: escola e sociedade (CHEVALLARD, 1991, p. 30-31).

Quando ocorre um desequilíbrio, a noosfera busca o re-equilíbrio através da manipulação do saber, selecionando o que será ensinado. CHEVALLARD (1991, p. 36) denomina esse processo de “trabalho externo da transposição didática”, sendo o “trabalho interno” aquele que ocorre dentro do sistema de ensino. Esse autor comenta que o equilíbrio na relação entre o aluno, sistema de ensino e sociedade pode se desfazer, quando o saber ensinado “envelhece” em relação à sociedade denominando essa fase de “momento de crise” (CHEVALLARD, 1991, p. 37). Nessa fase, o professor precisa enfrentar as mudanças, dando uma resposta em relação à dificuldade, de modo a restabelecer a motivação e concretizar tais mudanças, uma vez que em seu trabalho, se depara com esta situação em diversos momentos de sua prática, devendo proporcionar várias oportunidades para reorganizar o saber, diagnosticar falhas e atuar para trabalhar erros.

Ao abordar a reestruturação de um novo texto do saber, Chevallard (1991, p. 40-41) aponta que esta ocorre no âmbito da noosfera, onde vão acontecer as primeiras mudanças para se atuar nas dificuldades de aprendizagem. Nesse momento, o professor deve mostrar ao aluno onde está errando, levando-o a perceber seu erro e diagnosticando suas causas, para então, atuar sobre esse erro.

Para o professor, o texto do saber, elaborado no âmbito da noosfera, é visto por Chevallard (1991) como importante ferramenta para ser utilizada no ensino, uma vez que a partir deste texto poderá visualizar as dificuldades de seu aluno, trabalhá-las e ainda, utilizar o próprio texto para mediar a transformação do saber a ser ensinado em saber ensinado. No entanto, a realização desta tarefa, o professor pode encontrar alguns obstáculos, como a compatibilidade entre o texto antigo e o novo. Cabe ao

professor, construir um novo texto, integrando ambos os conhecimentos de forma coerente.

Os conteúdos a serem ensinados muitas vezes surgem de necessidades de ensino e devem ser adaptados de modo que se tornem objetos de ensino, a esse trabalho de transformação de objeto de saber em objeto de ensino denomina-se transposição didática.

A transposição didática é classificada por Chevallard (1991) de duas maneiras: “strictu sensu”, dentro de uma visão implícita, quando a passagem do saber se dá para uma versão didática e a “lato sensu”, que de outra maneira se encontra explícita num movimento de passagem do objeto de saber a um objeto a ensinar e deste, para um verdadeiro objeto de ensino. Este processo é entendido por Leite (2004) como a passagem da teoria para a prática.

Para atuar de forma a exercer a transposição didática, muitas vezes o professor deve abrir mão de ensinar temas que são interessantes para ele, trabalhando temas que busquem atingir as necessidades apontadas pela sociedade.

Segundo Chevallard (1991) a transposição didática não foi bem aceita inicialmente, principalmente por parte dos professores, uma vez que essa proposta acabou por abalar o que se denominou como “ficção de identidade” do saber ensinado com o saber sábio. Consideravam os professores, que ambos os saberes eram tão próximos que se atribuía a eles valores iguais, sem levar em conta suas diferenças e aplicações. Chevallard (1991) ressalta ainda, que a transposição didática mexe com a identidade dos sujeitos participantes do sistema, classificando-a como um processo necessário, sem denominá-lo como positivo ou negativo. Defere ainda, que “o saber escolar é especificamente epistemológico”, ao buscar justificar esta especificidade, utilizando-se do conceito de problemática (conjunto de questões às quais um determinado saber busca responder) e explicando que a transposição possui diferentes contextos e exige diferentes demandas, comparando com os contextos de produção de saber e os contextos das relações didáticas. Chevallard (1991) ressalta, a importância da dimensão epistemológica, ao discutir os saberes e as relações no sistema didático, enfatizando que a epistemologia “tem se ocupado apenas do aspecto da produção dos saberes sem considerar aspectos como a utilização e o ensino dos saberes”.

Em relação aos objetos de ensino, o autor ora referido revela que o objeto de ensino, ao se tornar útil para o sistema didático, proporciona que o objeto de saber passe a existir no campo da consciência, dando-se a partir daí a transposição didática. Para Chevallard (1991), somente objetos de saber são potencialmente objetos de ensino; há saberes que são ensináveis e outros que dispensam ser ensinados, ou seja, alguns são escolarizáveis, enquanto outros não. Verret (1975, apud LEITE, 2004) revela que para ocorrer uma transmissão escolar burocrática são necessários 3 passos: o primeiro, a dessincretização do saber que consiste em dividir a teoria em campos de saber e que originará práticas de aprendizagem especializadas; em segundo, a despersonalização do saber, separando o saber, da pessoa e por fim, a programabilidade do saber, onde se programam seqüências progressivas para a aquisição de conhecimento.

Então, como se definir saberes ditos não escolarizáveis? Verret (1975, apud Leite, 2004) classifica como “socialmente não escolarizáveis”, saberes reservados como os esotéricos, os pessoais e os empíricos (que não permitem definir quando e nem exatamente o que se aprende), além dos saberes aristocráticos, (por se referirem somente a um grupo social específico) e os saberes totais, que não permitem fragmentação analítica.

Para Chevallard (1991), na transposição didática (da matemática, base sobre a qual o autor trabalha) os requisitos citados como a dessincretização, despersonalização, publicidade do saber e controle social da aprendizagem, encontram-se satisfeitos, através de um processo de preparação didática que se explicita na textualização do saber e na programabilidade da aquisição do saber. Nesta última, ocorre a aproximação epistemológica do tempo didático com as relações que o sujeito estabelece com esse tempo.

O aspecto da programabilidade permitiu a Chevallard (1991, p.73) atentar para aproximação epistemológica do tempo didático e das relações estabelecidas entre os sujeitos desse tempo. Desse modo, se estabelece a diferenciação entre o “funcionamento didático” escolar e a produção do “saber sábio”, o qual se dá a partir de um problema colocado pela comunidade científica e para o qual se busca uma solução (considerando como mola propulsora do ensino, que ocorre pela “contradição

antigo/novo”). Nesse movimento, entre o antigo e o novo, os objetos de ensino que aparecem para o aluno como novidade devem remeter a algo já conhecido, sendo que o saber sábio poderá suscitar o aprendizado do não sabido e o saber sabido, certa familiaridade com o que já é conhecido pelo aluno.

CHEVALLARD (1991, p. 77) aponta que no movimento antigo/novo o objeto de ensino desempenha papel de “objeto transacional entre passado e futuro”, revelando que o objeto de ensino está sempre passível de “envelhecer”, sendo vítima do tempo didático, o qual causa um desgaste e aponta a necessidade de renovação. Neste momento, o tempo didático deve ser calculado, intencional e bem administrado e trabalhar os “saberes textualizados”, de modo a se chegar a um “modelo de temporalidade dominante”.

Ao utilizar exemplos do campo da matemática, Chevallard (1991) aborda noções matemáticas, ou seja, a forma específica do saber matemático a ser ensinado no trabalho escolar, constituindo o “texto do saber”. Para esse autor, a textualização do saber permite a visualização e separação daquilo que pertence ao campo explícito do saber e do que se encontra implícito, (o que realmente é a idéia central do discurso) e daquilo que compõe o texto, sem, no entanto, ser seu objetivo central.

O texto, por se apresentar de forma normatizada e progressiva, mostra-se de modo seqüencial, o que para Chevallard (1991) é algo necessário para que o processo de aprendizagem siga uma ordem pré determinada pela ordem de exposição do saber. Para ele o texto didático presente no sistema didático deve estar em sintonia com o projeto social de ensino prévio e se relacionar com o tempo didático. A esse processo, Chevallard (1991) chama de programabilidade do saber, dá grande destaque à relação texto do saber e duração de sua aplicabilidade.

Dentro do tempo didático, o processo de ensino se dá a parte da construção de uma contradição antigo/novo, onde o objeto de saber para se tornar objeto de ensino, deve incluir dois aspectos contraditórios entre si: o 1º mostrando algo novo e estimulante ao aluno, para impulsioná-lo a aprender, proporcionando o estabelecido no plano de ensino sobre a relação entre professor aluno e um 2º, que deverá apresentar algo antigo, possibilitando que o aluno identifique o objeto com os conhecimentos anteriores (CHEVALLARD, 1991).

Na relação didática professor-aluno-saber, o professor desempenha importante papel ao proporcionar o bom funcionamento didático dentro da estabelecida dialética antigo-novo a partir do momento em que se introduzir objetos do saber convertidos em objetos de ensino de forma a surpreender, ou seja, apresenta-se o novo de forma interessante para o aluno evitando a obsolência do ciclo de ensino (CHEVALLARD, 1991).

O que permite ao professor conduzir a cronogênese (dinâmica da duração didática) do saber é o fato dele saber antes dos alunos, dominando o assunto; a relação do professor com o ensino não é somente de suposto saber, mas também num “suposto antecipar” o que o aluno pode aprender, pois temporalmente está adiante dos alunos. *“Neste sentido, a diferença entre o professor e o aluno estaria no “tempo do saber” e não apenas na relação de cada um com o saber propriamente dito”* (LEITE, 2004, p. 58).

O professor estabelece uma relação com o aluno mediado por um tempo didático do saber. Mas para Leite (2004), o professor e aluno também ocupam diferentes posições no sistema didático, de acordo com os lugares que ocupam em relação ao saber. Essa posição diferenciada possibilita ao professor criar estratégias para abordar o saber a ensinar e também, estabelecer uma conformação personalizada.

Para Leite (2004) cabe ao professor criar situações, que favoreçam atividades questionadoras, de modo a reorganizar saberes anteriores do aluno utilizando-se de experiências posteriores às re-elaborações realizadas para a construção do saber. A esse processo, denomina-se pré-construção, o qual para o autor deve se encontrar dentro de um contexto (para construção de um novo saber, alguns outros já existentes podem ser essenciais). No exemplo tirado do livro de Chevallard (1991), essa pré-construção fica mais clara: ao observar uma flor, um botânico poderia não saber dizer muito sobre ela se não possuísse conhecimentos empíricos e um contexto, ou seja, poder observar o jardim onde a planta floresce, em que época do ano etc. Mas se ele os tem, poderá classificá-la de acordo com diferentes características como o clima, local onde nasce, época do ano em que floresce etc. *“A pré-construção é o passado que se manifesta no presente”* (CHEVALLARD. 1991, p. 106-107).

As posições ocupadas pelos 2 personagens na figura do professor, não devem se dar a partir de uma atuação ou posição de poder e nem tampouco de “censor”, ao proibir ou censurar as respostas erradas. Ao contrário, quando o professor suscita respostas corretas, acaba por eliminar as erradas, pois o “poder” do professor se dá ao saber conduzir seus alunos por caminhos mais apropriados, que os levem a respostas mais claras, sobre as diversas questões surgidas ao longo do processo ensino-aprendizagem (CHEVALLARD, 1991).

A transposição didática considera o saber de forma qualitativa tanto quanto quantitativa, observando-se os lugares ocupados pelos participantes do processo didático professor-aluno produzindo 2 registros epistemológicos: o do professor, a quem cabe trabalhar com a teoria atuando sobre os objetos a ensinar e do outro lado, o aluno, ao qual cabe a “empíria, comprovação, verificação, aplicação” (Chevallard, 1991). Portanto, o professor ensina e se aplica em como ensinar, baseado no que o aluno deve saber e como deve sabê-lo.

A subjetividade de cada aluno faz com que não seja possível haver um tempo didático único: um tempo de ensino “normatizador”, que não coincide geralmente, com os tempos de aprendizagem necessariamente subjetivos. Este tempo normatizado ou padrão, também chamado por Chevallard (1991, p. 97) de “tempo legal” se estrutura pelo ritmo didático composto pelo saber antigo, saber novo, contradição, superação/aprendizagem, nova contradição, nova superação, que se impõe institucionalmente ao aluno.

A “simulação” de um tempo de aprendizagem determinado somente pelo tempo de ensino não seria totalmente possível. Cada aluno tem seu tempo, enquanto para uns este tempo leva ao fracasso por não cumprir as metas estipuladas, para outros pode limitar a aprendizagem, uma vez que estes tenderiam avançar além do proposto dentro do “tempo legal”, como aponta Leite (2004, p. 58).

LEITE (2004) diz ainda que cabe ao professor articular todos os aspectos que lhe competem para fazer com que o sistema didático possa funcionar de modo eficiente, de maneira que o saber sábio possa ser transformado em saber ensinável e, a partir deste, em saber ensinado aos alunos, para que haja sempre melhor aproveitamento do processo ensino aprendizagem.

CHEVALLARD (1991) em sua obra *La Transposición Didáctica del saber sábio al saber enseñado*, cita o saber dito sábio, se referindo àquele presente nas esferas de produção científica, ou seja, o saber produzido pelos cientistas, ainda sem ter sofrido alterações que o torne acessível a todos. Nesta pesquisa, quando há referência à transposição didática esta diz respeito ao saber, que em algum momento, foi transformado. Não se trata, portanto, do saber em “estado bruto”, mas sim daquele que pretende passar da esfera do material didático oferecido pela oficina às licenciandas participantes da pesquisa, ao ser trabalhado por elas somente. E ainda, numa 2ª fase, deverá ocorrer a transposição didática com os alunos da Educação Infantil, quando deverá se dar a passagem do “saber docente” das licenciandas para a prática com as crianças.

Este esclarecimento talvez seja necessário, na tentativa de sanar alguma dúvida em relação à teoria de Yves Chevallard e sua aplicação nesta pesquisa. Assim, tomou-se como concepção de transposição didática, as idéias de Chevallard (1991) relacionadas ao “tempo de ensino” e o “tempo de aprendizagem”, quando se propôs a prática pedagógica com as licenciandas (oficina). Esta prática se baseia no sistema didático de três pontos que relaciona: o professor, o aluno e o saber. Desse modo, as licenciandas lançaram mão do saber acadêmico e o inter-relacionaram com o saber escolar formando o conhecimento a ser ensinado, que se evidenciou distante do saber científico inicial (saber modificado pela pesquisadora).

Referindo-se ao saber ensinado, destaca-se a atenção para com a relação de equilíbrio entre a proximidade/distância com o saber científico e com o saber leigo, priorizando-se a função de “mediador” do professor e as mudanças que ocorrem no mundo e na sociedade, ao se reorganizar o saber ensinado.

2.2 Conhecimento científico e a prática pedagógica.

Na presente pesquisa, o conhecimento científico apresentado na forma de oficina às licenciandas priorizou a transposição didática, enfocando o tema da corporeidade do professor e do aluno, no ambiente escolar. Nesse processo de passagem do saber sábio para o saber ensinado, vários aspectos foram considerados: o professor como mediador, a escolha do objeto de aprendizagem, a interferência do senso comum, a produção do saber pelo professor, sua identidade profissional ao propor seu próprio projeto e ainda, a criação de momentos de contradição ao abordar a corporeidade, além da visualização de diferentes caminhos para a sua prática pedagógica.

O conhecimento científico trabalhado ainda com as crianças envolveu o papel social do corpo e a influência do ambiente e escolar na construção da corporeidade, uma vez que o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) e os PCNs (Parâmetros curriculares Nacionais) propõem desenvolver cuidados, identidade, autonomia, enfocar gênero e imagem corporal e relações interpessoais.

Tais aspectos da corporeidade foram abordados a partir de problemas do cotidiano das licenciandas, quando professoras em seus locais de trabalho, visando promover através de suas propostas (saberes da experiência, como a relação da agressividade, do *bullying*, estereótipo, imagem corporal e da liderança com a corporeidade) a produção de saberes por elas. E ainda, possibilitar a conseqüente utilização da teoria para construir uma nova realidade, enquanto resolviam seus problemas didáticos.

Ao pesquisar como os alunos recorrem ao seu conhecimento informal com a finalidade de realizar interação entre este e o conhecimento científico introduzido em sala de aula, Driver et al (1999) perceberam que vários fatores da experiência pessoal, da linguagem e da socialização se inter-relacionam no processo de aprendizagem das ciências em sala de aula; daí a ocorrência de relações problemáticas entre conhecimento científico, aprendizagem das ciências e pedagogia.

Para Millar et al (1993, apud Driver et al, 1999, p. 32), práticas científicas não podem ser vistas de forma simplista, ou seja, “não existe uma única natureza da

ciência” algumas práticas científicas assim como o conhecimento possuem compromissos centrais que apontam implicações para o ensino de ciências.

Ao tratar de teorias científicas Dadachanji (2001) aponta que para alguns autores as influências sociais fazem parte do processo científico, uma vez que investigações nesta área envolvem não somente trabalhos experimentais, mas diálogos e debates entre cientistas, sendo também importante distinguir entre áreas, onde os fatores sociais podem influenciar a pesquisa científica. Teorias científicas não são absolutamente verdadeiras e estão sujeitas à revisão. A ciência não é praticada em situações idealizadas, isoladas de influências sociais, ou seja, antes de chegar à comunidade de um modo geral, elas sofrem diversas modificações até serem aceitas pela comunidade científica. Mueller (2002) revela que o conhecimento científico não pode ser lançado previamente em termos relativistas; é necessário conhecer as limitações da comunidade.

Para Mueller (2002) o conhecimento científico é cada vez mais necessário ao cidadão que busca informações. No entanto, este conhecimento nunca chega da forma original como foi produzido já que não está sendo dirigido a pesquisadores, mas sim a pessoas comuns que têm acesso a informações, através dos mais diferentes meios de comunicação. A esse processo de “transposição” da linguagem científica para a popular, a autora chama de “popularização da ciência”. Há uma preocupação em informar, de modo que a população possa distinguir o conhecimento científico de outros. Sobre a falta desse conhecimento, Sabbatini (1999, apud Mueller, 2002) a chama de “analfabetismo científico” explicando-o como uma forma de ignorância, onde não se tem acesso sequer a informações mais básicas, necessárias para interagir em uma sociedade moderna.

A comunidade científica tem de estar de acordo em relação ao conhecimento científico construído. Tal conhecimento, segundo Driver et al (1999), deve ser considerado de duas maneiras, a simbólica, devido à própria natureza do conhecimento e a socialmente negociada, uma vez que os objetos da ciência são construções que a comunidade científica desenvolve para interpretar a natureza e não seus fenômenos em si.

Neste meio onde cada vez mais se discute o papel do conhecimento científico, encontra-se o professor, cujo papel desempenhado é o de mediador entre o conhecimento científico e os alunos, levando-os a significar de forma pessoal como o conhecimento é gerado e passa a ter validade.

O que não se pode deixar de considerar é a existência de um senso comum compartilhado pela comunidade de modo geral e que tem sua própria maneira de explicar o mundo.

Aprender ciências envolve a introdução das crianças e adolescentes a uma forma diferente de pensar sobre o mundo natural e de explicá-lo; é tornar-se socializado, em maior ou menor grau, nas práticas da comunidade científica, com seus objetivos específicos, suas maneiras de ver o mundo e suas formas de dar suporte às assertivas do conhecimento, aprender ciências, portanto, envolve tanto processos pessoais como sociais (Driver et al, 1999, p. 36).

O conhecimento científico não pode ser visto como um modo de conhecimento que se dá de forma empírica uma vez que este tipo de conhecimento ocorre de forma discursiva, no contato entre alunos e professores, através de descobertas, experimentos, questionamentos, etc., sendo que Driver et al (1999, p. 36) expressam que, “existem diferenças epistemológicas e ontológicas entre o raciocínio cotidiano e o raciocínio científico”.

A construção do conhecimento científico necessita da presença de uma autoridade para discutir e auxiliar nessa construção; esse papel geralmente é assumido pelo professor.

Ao se tratar da divulgação do conhecimento científico para a população em geral a preocupação é de que ao ignorar alguns fatos básicos o cidadão fique sujeito a ser facilmente enganado por informações “pseudo-científicas”. Mas por outro lado, Mueller (2002) revela que acredita num “cidadão bem informado que seria capaz não só de orientar melhor a sua vida, mas também influir, como membro da sociedade, nos rumos da própria ciência”. Daí a necessidade de que haja uma formação preocupada não só em informar, mas também formar os alunos de forma crítica, para que possam avaliar os fatos com propriedade.

Uma grande dificuldade na visão de Mueller (2002) se encontra durante o processo de popularização da ciência, momento em que ocorrem distorções dos fatos.

A população, na maioria das vezes, não tem senso crítico suficiente para distinguir o que é ou não confiável. Além disso, descobertas científicas que chegam na forma de notícias são geralmente vistas como verdades absolutas e incontestáveis, passadas de forma simplificada pelos meios de comunicação. A idéia que se tem é de que os cientistas realizam descobertas importantes e verdadeiras cujo interesse é o de beneficiar nossa sociedade, embora muitas vezes não seja considerado o fato de que os próprios cientistas têm dúvidas, são questionados pela comunidade científica e podem reavaliar suas descobertas (MUELLER, 2002).

Geralmente a notícia de fatos científicos sofre grandes modificações de seu estado original até chegar às pessoas; essas distorções ocorrem principalmente pela dificuldade de se transpor a linguagem técnica para linguagem comum.

2.2.1 Construção do conhecimento científico

A construção do conhecimento ocorre para Mauri in Coll et al (2004), quando o aluno significa os conteúdos escolares, tendo para isto que se envolver com problemas apresentados a ele e se preocupar em resolvê-los. Dessa forma, precisa mobilizar-se, buscando auxílio quando necessário e finalmente, integrar as informações novas que lhe são apresentadas aos conhecimentos que já possui, ou seja, este aluno tem de ser ativo e participativo, estabelecendo relações entre o que conhece e o que está disposto a aprender.

A construção do conhecimento é uma atividade mental uma vez que o aluno construirá sua representação própria de um conteúdo social relacionando, o que conhece com o que está aprendendo. É também, uma “elaboração pessoal”, pois se trata de uma vivência muito particular e única, sendo necessária para a aprendizagem esta integração entre a atividade que desenvolve e sua bagagem relativa a determinado conhecimento; neste aspecto os alunos são responsáveis ou pelo menos têm nas mãos sua aprendizagem (MAURI IN COLL et al, 2004).

O objeto de aprendizagem para os alunos deve ser o conhecimento de natureza cultural (MAURI in Coll et al, 2004), mas para o professor uma ação planejada por ele

tem objetivos que vão além disso, incluem o desenvolvimento da atividade mental da criança, a qual dependerá de como o professor conduz a atividade, considerando ou não os conhecimentos prévios dos alunos e suas capacidades e limitações, além do auxílio prestado por ele.

Pode ocorrer num primeiro instante o aluno sentir que o proposto pelo professor trata-se de mera atividade física, mecânica, manipulativa, sem perceber que pode estar desenvolvendo capacidades que vão além de um simples ato, como por exemplo, separar diferentes materiais coletados numa aula de campo; uma vez que para tal terá que dispor de habilidades como classificação, ainda que não utilize de critérios científicos, mas dos seus próprios.

MAURI in Coll et al 2004, afirma que:

a atividade de aprendizagem é mediada culturalmente sobretudo pela seguintes razões: pela natureza dos conhecimentos que os alunos constroem, os conteúdos escolares; e, além disto, porque, para construir conhecimento, para aprender, o aluno precisa usar instrumentos que são, por sua vez, culturais – por exemplo, utilizar a linguagem escrita, algumas técnicas ou estratégias de leitura compreensiva, de organização e de relação de dados etc.(Mauri in Coll, 2004, p. 91).

Para este mesmo autor, o conhecimento, objeto da aprendizagem do aluno, possui caráter cultural por dois fatores: o primeiro é que antes que os alunos iniciassem sua construção esse objeto já existia e, o segundo é que possui uma natureza simbólica compartilhada social e culturalmente pelo grupo. Justamente por possuir esta natureza cultural, o conhecimento não pode se realizar de forma solitária. A escolha dos conteúdos a serem trabalhados, portanto, deve considerar também, uma dimensão que envolva mais que o caráter científico próprio da disciplina, contemplando também o de construção social e cultural.

O professor deve planejar e selecionar o conteúdo, mas também auxiliar no processo de “construção do conhecimento” para que este ocorra não só no campo individual, mas também no sócio cultural.

PERRENOUD (1999) ressalta a importância de se considerar, durante o processo de ensino-aprendizagem, a construção de competências e a ligação com práticas sociais, que segundo ele, embasarão o aprendizado, não para que o aluno

simplesmente consiga um diploma, mas também, para que este aprendizado seja significativo, para que o aluno possa aplicá-lo em situações de sua vida. Para Vasconcelos (2004) o simples transmitir não é suficiente para construir conhecimento; o professor deve buscar garantir que seus alunos construam o próprio conhecimento, não se restringindo a fornecer conteúdos aos alunos, mas levando-os a compreender a realidade através da mediação de conteúdos, proporcionando aos sujeitos transformar a realidade, considerando que o professor tem um papel intimamente ligado ao papel social da escola.

Realizar um ensino que desconsidere estes dois aspectos: construção de competências e ligação com práticas sociais, pensando que só o conhecimento disciplinar basta ao aluno, não o prepara para realizar a integração do conhecimento aprendido com as práticas socioculturais, uma vez que para Mendelsonhn (1996) e Perrenoud (1997, apud Perrenoud, 1999, p. 44) “a transferência de conhecimento ou sua integração em competências não são automáticas e passam por um trabalho pedagógico e didático”.

Ainda em relação à transferência de conhecimento, Tardif e Mirieu (1996 apud Perrenoud, 1999) defendem que esta é tarefa da escola, não devendo ser delegada a outros formadores, num outro nível escolar. Para Perrenoud, (1999, p. 44), quando a transferência se dá numa construção de trabalho pedagógico que denomina de vertical, onde cada um acrescenta “um andar ao edifício do conhecimento e ninguém mais se sente responsável do que os outros por sua mobilização...” se tem a falsa idéia de que o que não foi feito em um nível de ensino pode ficar para o próximo, ocasionando lacunas na aprendizagem do aluno.

REY (1996, apud Perrenoud, 1999, p. 45) ressalta a importância da intenção no processo de transferência e mobilização do conhecimento, motivando o aprendiz. Para Vasconcellos (2004), o educador tem a função de assumir seu papel, que se define, como o do sujeito que participa de um projeto social, a partir do qual tem a possibilidade de desenvolver a capacidade de “desafiar, provocar, contagiar, despertar” (Vasconcellos, 2004, p. 75) a vontade de conhecer do educando para que ocorra a construção do conhecimento. Assim, estará instrumentalizando-o para que a partir de

certo ponto, o educando possa continuar essa construção com cada vez mais autonomia.

A intencionalidade, no entanto, não deve ocorrer somente da parte do educador, o educando também deve ter objetivos claros para que sua ação tenha intenção. Para este mesmo autor: “A busca do conhecimento é consequência de uma finalidade que o homem se propõe” (Vasconcellos, 2004, p. 77).

De acordo com este mesmo autor, para haver construção de conhecimento, que pode ser novo ou se dar a partir da apropriação daquele já construído, é importante que haja mediação, já que o conhecimento não se dá somente a partir da observação da realidade. Para conhecer o sujeito, devem-se construir significados através do estabelecimento de relações entre representações mentais que buscam compreender as diferentes relações estabelecidas entre o objeto de conhecimento com outros objetos.

O saber escolar se compõe de diversos objetos acumulados pela sociedade, que podem ser apresentados ao aluno, diretamente ou mediado. O que define o objeto são suas múltiplas relações. Espera-se que o educando seja capaz de construir representações mentais das relações do objeto e possa visualizar as diferentes relações estabelecidas por ele. Para que o conhecimento se forme é necessário que o educando se aproprie cada vez mais das relações estabelecidas pelo objeto; a tendência é que ele vá se apropriando deste e se aprofundando, e assim, vá construindo o conhecimento através de sua apropriação. O papel do educador é auxiliar o educando nesta construção, onde se dará a representação mental do objeto de estudo.

O conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo; ele não é “inventado” (concepção espontaneísta) e nem “transferido” pelo outro (concepção tradicional). O homem é um ser ativo nas relações, pois quando as estabelece entre sujeito e objetos e suas representações, o sujeito consegue construir relações essenciais dialógicas para se formar os conceitos.

Cada vez que o sujeito se mobiliza diante do objeto para buscar compreendê-lo, tem de realizar novas conexões e quanto mais ele busca conhecer, mais relações terá de estabelecer, inclusive com representações prévias. A mobilização inclui um processo

de interação entre os sujeitos, os objetos de conhecimento e o contexto; o professor como mediador é o responsável por desencadear o processo. O professor deve auxiliar o aluno de forma que este, ao estabelecer relações com o objeto de estudo, seja capaz de elaborar sua própria representação mental; de modo que não deixe o aluno por si só numa situação espontaneísta e nem atuando dentro de uma metodologia expositiva, mas que se comprometa em propiciar ao aluno que este construa relações cada vez mais complexas.

Dentre suas funções, o professor deve atuar de forma a estabelecer momentos de contradição em relação às representações que o aluno traz, complementando ou negando um conhecimento anterior, conduzindo assim à construção de um conhecimento mais elaborado, num movimento dialético onde não ocorre a negação por si só, mas esta possui uma intencionalidade de um momento do “*vir-a-ser*” do conhecimento (Vasconcelos, 2004, p. 88). Este autor sugere ainda, que antes de se iniciar o processo de conhecimento se faz necessário “despertar o desejo de interagir” (Vasconcelos, 2004, p. 89), de atuar, de ser ativo no processo, saindo de um estado de alienação, comodismo e desmotivação.

A interação deve ocorrer num ambiente tal que predomine um clima favorável a ela. É importante se mobilizar os sujeitos do processo (professor e aluno) a partir do que têm em comum: a prática social.

2.2.2 O saber docente

O professor não é só mais aquele que dá aula, mas necessariamente possui papel de pesquisador no instante em que reconstrói o conhecimento, principalmente no âmbito educativo, proporcionando auxílio na formação de um aluno que seja mais que um técnico, um cidadão capaz de reconstruir o conhecimento. Ao professor é também atribuída a tarefa de saber “fazer o aluno aprender” e para isto é importante que ele também saiba aprender (DEMO, 2004, p. 80).

DEMO (2004) ainda pontua outras habilidades e competências cabíveis ao professor para que este seja considerado um professor do futuro, ou seja, aquele

profissional principalmente comprometido com o processo de aprendizagem. Algumas destas habilidades consistem em: passar a ser formulador de sua própria proposta, criando com autonomia seus textos, elaborando projetos individuais e coletivos, mostrando que está aberto a aprender, que sabe fazê-lo e que é capaz de reconstruir o conhecimento de dentro para fora.

A percepção atual é a de que os professores, em parte, não se encontram preparados para trabalhar questões de gênero e sexualidade de forma reflexiva. Esse tratamento tem se dado de forma autoritária, cheia de tabus e mitos. Há necessidade de que passem a modificar o modo de trabalhar tais questões com seus alunos para que este assunto não seja mais tratado de maneira a desenvolver um modelo de comportamento esperado para cada sexo e de forma desigual.

A corporeidade do professor também se encontra moldada e interfere no saber a ser ensinado. É um corpo que em sua trajetória foi inscrito de alguma maneira pelas vivências, possuindo marcas que acabam influenciando o corpo de seus alunos (Schwengber, 2004). Vale lembrar que esse corpo um dia também foi escolarizado e que, portanto, muito do apresentado pela corporeidade do professor de hoje deve-se também a uma vivência escolar que o marcou, de onde pode trazer muitas idéias, preceitos e preconceitos, dificuldades e facilidades, atitudes e comportamentos.

Ainda segundo Schwengber (2004) é muito importante considerar que são esses corpos de professores, constituídos entre tantas dificuldades de se reconhecer, que servirão de referência aos alunos. E a forma como trabalharão com seus alunos marcará a construção de seu próprio corpo e do corpo deles, considerando-se neste ponto, aspectos que se encontram intrínsecos à corporeidade como: valores, expectativas, crenças, tabus, dúvidas, prazeres, etc.

A prática é muito importante para que o professor seja capaz de reconstruir o conhecimento e partir desta, também sinta a necessidade de teorizar uma vez que a prática não invalida a teoria, mas “toda teoria só se torna relevante se colidir com a prática porque toda teoria é uma outra na prática” (DEMO, 2004, p. 83). Em relação ao papel da teoria, Mizukami (2003) ressalta ser este muitas vezes limitado e que nem sempre consegue explicar completamente fenômenos educativos, sugerindo a autora que a teoria pode ser um ponto de partida para a reflexão:

“Não há teoria que, por sua própria natureza, fins e prioridades seja elaborada e resista às mudanças sociais, filosóficas e psicológicas, pelo menos do ponto de vista do ser humano que a examina, a utiliza e participa do mundo que o cerca”(Mizukami, 2003, p. 106).

Ainda para esta autora talvez fosse possível, a partir de um esforço conjunto, tentar fazer o inverso, elaborando teorias a partir da prática e de análises do cotidiano.

As teorias, apesar de embasarem as práticas de ensino-aprendizagem, não são as únicas fontes possíveis com as quais se possa dispor para solucionar problemas; elas podem contribuir para explicar alguns fenômenos, mas a vivência e a discussão entre estas e a prática é que poderá torná-la viável, de forma que o uso da teoria pelo professor para aceitar ou refutar determinado fenômeno é que a faz útil ou não (Mizukami, 2003).

É importante que o professor mantenha-se atualizado, já que o conhecimento “envelhece”, muda, se reorganiza, o que na verdade é necessário para qualquer profissional. Não só a atualização do conhecimento é fundamental ao professor, ele precisa estar disposto a trabalhar com os instrumentos eletrônicos que já fazem parte do dia a dia de todos, sem se entregar a modismos, mas conhecendo, utilizando como ferramenta e diminuindo as distâncias entre estes instrumentos e seu alunos.

2.2.3 O professor e sua formação

No que se referem às licenciaturas, várias pesquisas apontam para a perspectiva de que o ensino deve facilitar o contato efetivo dos alunos com os valores, concepções e fatos científicos (FRANZONI e VILLANI, 2000). Na visão desses autores, faz-se necessário que os licenciandos realizem, durante a sua formação, uma experiência intelectual e emocional, que os marque tanto do ponto de vista profissional como pessoal, tornando-se referência para sua vida docente futura. Freitas e Villani (2002) relatam que a vivência que ocorre durante os estágios tem proporcionado aos licenciandos desenvolver sua visão sobre ensino e aprendizagem. Esta experiência sofre influência de percepções, habilidades e conceitos prévios que o aluno traz consigo o que segundo Gunstone e Northfield (1994) pode entrar em conflito com o que

será aprendido, resultando em certa resistência dos licenciandos ao processo de aprendizagem quando de sua atuação como professor. Para os autores, esse conflito se desenvolve a partir das experiências dos licenciandos, as quais têm sido na maioria das vezes, um ato passivo, ficando com o professor a responsabilidade que, se assumida por eles proporcionaria uma vivência rica da atuação real do professor.

Durante o curso de licenciatura, muitos dos graduandos vêem as disciplinas científicas sem a preocupação de integrar seus conteúdos e adequá-los à proposta pedagógica, o que os mantém muito longe da verdadeira prática docente, vindo à tona no momento do estágio, a dificuldade em lidar com sua atuação profissional. Ocorre com facilidade também, que ao optarem pelo envolvimento com pesquisas científicas, os licenciandos acabam por cursar de forma desinteressada as disciplinas pedagógicas, no momento em que se vêem em confronto com a necessidade de opção, por falta de disponibilidade. Nesse momento, quase não se dedicam ao estudo das disciplinas pedagógicas, por considerar a prática docente uma segunda opção, utilizada somente quando não conseguem se estabelecer na carreira científica (FRANZONI e VILLANI, 2000).

GARNICA (1997) salienta a necessidade de que os licenciandos experimentem durante a graduação, momentos de discussão e reflexão sobre seu conhecimento científico e pedagógico, de modo que tenham a oportunidade de ampliar sua visão de mundo, colocando à prova seu conhecimento, comparando estratégias de ensino diversas e avaliando o valor de cada uma, para que possam optar pela aplicação de metodologias alternativas, que partam de situações vivenciais em atividades escolares.

NOBRE (Cf. EPEM, 1989) revela o comprometimento de se desenvolver nos cursos de licenciatura, trabalhos que sensibilizem os alunos para questões sociais, de modo a integrá-los na realidade em que vivem satisfazendo o cumprimento do conteúdo científico ao mesmo tempo em que devem evitar o simples conteudismo.

A profissão docente é uma ocupação constituída de saberes essenciais ao seu exercício (Gauthier et al., 1998). Tais saberes são exibidos pelos professores em ação na sala de aula, os quais de acordo com Queiroz (2001), passam por constantes mudanças em função de experiências novas.

MOURA (1993) ressalta que o professor deve ter projetos profissionais a serem alcançados, caracterizados pela conscientização da necessidade de refletir sobre a realidade que vive, da possibilidade de trabalhar na construção de uma nova realidade e de avaliar as ações empreendidas durante a execução desse processo. Isso vai ao encontro das indicações apontadas por outros autores, sobre a necessidade permanente de se aliar, principalmente na formação inicial, a reflexão e a prática, desenvolvendo, nos professores, a capacidade de avaliar, ponderar e tomar decisões específicas para cada situação que vier a ocorrer em sua sala de aula.

A sociedade moderna espera que o professor desenvolva diversas habilidades para preencher um perfil profissional tido como satisfatório onde se atinja metas de ensino, ou seja, ele deve desenvolver estratégias, modelos de ensino, materiais didáticos, considerando as normas educacionais, além do contexto em que se encontram inseridos considerando o aluno, a família, etc. Para Freitas e Villani (2002, p. 26) o modelo de formação para o professor é aquele no qual:

“o saber sobre ensino deixa de ser visto pela lógica da racionalidade técnica e incorpora a dimensão do conhecimento construído e assumido responsavelmente a partir de uma prática crítico-reflexiva”.

Isto se reforça em dois pontos: na prática do professor pode-se encontrar conhecimento que vai além da teoria e a prática pode estar embasada numa teoria para reforçar seu efeito.

Hoje em dia a maioria das pesquisas direciona-se para a formação inicial, para se trabalhar uma formação mais completa do profissional que atuará em sala de aula, geralmente testando nas disciplinas de prática de ensino formas de tornar mais eficaz a aprendizagem enquanto a formação continuada fica com a difícil função de remendar as falhas do passado, preenchendo lacunas na formação do professor. FREITAS e VILLANI (2002) sugerem que a formação continuada proponha uma forma de trabalho onde as dificuldades apresentadas pelo professor atuante sejam trabalhadas, já que durante os estágios curriculares da disciplina de prática de ensino nem sempre o aluno passará por desafios que surgirão quando da sua atuação como professor que coordenará uma turma por todo um ano ou mais; daí também surge a necessidade na formação inicial de que esta proporcione ao futuro professor vivências em seus estágios

curriculares, que tenha um suporte dado pelo professor que o auxiliará em suas dúvidas, levantará questões, enfim, auxiliará o aluno (futuro professor) a caminhar sozinho com autonomia e melhor preparado para avaliar suas ações em sala de aula, reformulando suas atitudes com seus alunos, tornando-se um professor que busca assumir seu papel e sua parte na responsabilidade por falhas e sucessos com sua turma.

Os professores já trazem algumas concepções, crenças e atitudes, sobre o conteúdo a trabalhar com seus alunos, bem como o propósito da aprendizagem do ensino e também, dos papéis a serem desempenhados por professores e alunos. Daí, a ocorrência de uma “briga interna” entre as concepções por ele criadas a partir de uma vivência de sala de aula e propostas inovadoras racionalmente aceitas num momento de desenvolvimento de um processo de formação, sendo que muitas vezes as crenças e valores incorporados pelo professor são distorcidos, inadequando-se ao contexto escolar (FREITAS e VILLANI, 2002).

Ao analisar as dificuldades apresentadas pelos professores num curso de educação continuada Freitas e Villani (2002) perceberam que são as mesmas dos licenciandos na hora do estágio curricular, ou seja, elas começam na formação inicial e se perpetuam, ao longo da carreira do professor.

A forma como o professor concebe sua identidade profissional se liga às mudanças das concepções e ações deste, a mudança inclui o processo de desaprender e reaprender, tal fato mexe com valores e atitudes (Huberman, 1973, apud Freitas e Villani, 2002).

Para Nóvoa (1992, apud Freitas e Villani, 2002), o professor ao buscar sua identidade passa por três fases: na primeira busca quais as características intrínsecas do bom professor, em seguida qual melhor método de ensino e por fim a importância que é dada a análise de ensino no contexto real de sala de aula a partir do processo ensino aprendizagem; a partir disto o professor passa a ver suas competências e habilidades como atreladas a um aspecto técnico onde o profissional e o pessoal encontram-se separados, ao que Lajounquièrre (1997, apud Villani e Freitas, 1998) acrescenta que são competências e habilidades que sempre se mostravam atreladas a um saber de outro profissional especialista. Isso pode ser ainda verificado em alguns

cursos de capacitação de professores onde a formação faz-se fora do mundo dos professores, pois são elaborados e executados por especialistas que se baseiam em ensinamentos muito técnicos, enquanto que para o professor o saber provém da experiência.

Ao tratar da questão da participação dos professores na produção de saberes, Monteiro (2005, p. 166) ressalta que aos poucos este profissional foi perdendo espaço, ficando suas tarefas restritas ao campo “técnico-pedagógico de formação”, de modo que esse “espaço” foi sendo preenchido cada vez mais por profissionais especialistas. Com base nessa constatação Tardif, Lessard e Lahaye (1990, apud Monteiro, 2005) sugerem uma maior investigação do saber docente principalmente no que se refere aos saberes da experiência, uma vez que o professor possui uma formação plural que inclui diversas disciplinas além das pedagógicas. Estes autores valorizam muito a experiência que chamam de “núcleo vital do saber docente” a partir do qual os professores produzem mudanças nas relações externas de seu saber com sua prática desenvolvida internamente. Ressaltam ainda a necessidade de se valorizar a produção do professor, momento no qual ele passa a ser produtor de saber o que pode lhe empreender reconhecimento da comunidade científica, proporcionando condições para que o professor da educação básica possa atuar num novo campo profissional, o de produtor de saber.

O que ocorre normalmente é uma discrepância, pois, enquanto um (especialista) parte de um saber teórico com propostas inovadoras o outro (professor) apresenta dificuldades e problemas do cotidiano causando num primeiro momento uma insatisfação já que a comunicação é dissonante do saber teórico.

Ao definir a identidade profissional do professor, Nóvoa (1992) revela que ele busca fórmulas prontas com especialistas, em cursos de capacitação e quando não as encontra mostra sua insatisfação através da falta de compromisso com o ensino. No entanto, estes professores são bastante acessíveis ao efeito da moda, continuam rígidos em suas idéias, mas se mostram flexíveis ao seguir a moda.

Falta, no entanto ao professor, ser dono de seu próprio projeto, responder por suas escolhas, sem perder a qualidade do produto produzido. Mesmo que ao elaborar o próprio trabalho este não fique à altura do proporcionado por especialistas, quando o

professor torna-se autor da própria prática, esta se torna mais eficaz e adequada ao ser implementada (NOVOA, 1992).

Ao definir o professor reflexivo Schön (1992, apud Freitas e Villani, 2002) aponta que este trabalha num local (sala de aula) cheio de incertezas e problemas, onde tem que tomar decisões; num local instável onde ocorrem conflitos de valores. Para este mesmo autor, o saber pedagógico do professor se faz pela “reflexão na ação e reflexão sobre a ação”, as quais ocorrem durante e depois da ação respectivamente. O professor, portanto tem que estar constantemente em movimento buscando a excelência de seu trabalho e refletindo sobre ele todos os dias.

Ao abordar este mesmo tema, Mizukami (2003, p. 107-109) aponta a necessidade de haver uma “ação-reflexão” grupal, por parte dos professores buscando compreender seus problemas que muitas vezes não são resolvidos por “*postulados externos a eles*”; para ela na “*interpenetração ação-reflexão é que as superações poderão ocorrer*”.

Para Villani e Pacca (1997, apud Freitas e Villani, 1998), a capacitação dos professores tem que abandonar a característica de rotina e adotar um aspecto de “*desafio sistemático*”, valorizando o que o professor tem de melhor.

É importante considerar que o professor é uma pessoa e tem uma história de vida que certamente influencia suas ações em sala de aula, formando também sua identidade como professor. Pode-se verificar isso, retomando uma frase de Jenifer Nias (apud Freitas e Villani 2002, p. 31) que diz “*o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor*”. Para que o professor num curso de licenciatura, por exemplo, desenvolva mudanças nas idéias e visões do aluno é necessário que ele próprio reconheça suas dificuldades e desenvolva novas idéias e atitudes em sua prática, mostrando que as valoriza, possibilitando levar o aluno a ser capaz de futuramente, no papel de professor, exercer essa prática reconstruindo suas idéias e crenças.

Ao se referir aos cursos de disciplina de prática de ensino, Freitas e Villani (2002) ressaltam que nas disciplinas pedagógicas os professores propõem a seus alunos realizar uma reflexão sobre diferentes âmbitos, porém a partir do ponto de vista de especialistas das respectivas áreas a serem analisadas, anulando assim a própria

perspectiva do aluno como educador. Sugere-se, portanto, conhecer o aluno na sua própria formação inicial quando o esforço da aprendizagem se dá em torno da própria prática ocorrida durante o estágio, possibilitando refletir a partir desta e replanejar de acordo com a necessidade apresentada. Esse tipo de sugestão para que o professor seja prático reflexivo já é apresentada na literatura para a formação de professor nos diferentes níveis, incluindo a formação inicial, desenvolvendo a competência para atuar em sala de aula, avaliando, analisando, refletindo e atuando com especificidade em cada aula.

Para Mizukami (2003 p. 107) muitas vezes as teorias trabalhadas durante a formação de professores passam a constituir um “ideário pedagógico”, já que parecem distantes, encontrando-se desarticuladas da realidade e não sendo vivenciadas, na maioria das vezes. Este fato leva a sugestão de se repensar o conteúdo trabalhado durante a formação de professores de forma que este se dê de maneira articulada, propondo ao aluno, discutir, analisar, vivenciar, executar um projeto, contrapondo teoria e prática, possibilitando a eles um “próprio fazer pedagógico” (Mizukami, 2003. p. 109), de modo que a questão central deixe de ser “conhecer e dominar diversas abordagens”, e passe a saber articular as abordagens com seu fazer pedagógico, proporcionando ao professor a “compreensão do discurso”.

É preciso que os professores se arrisquem em tarefas e que também tenham apoio e confiança para desenvolvê-las no sentido que as reconheçam, reestruturem sua visão, compreendam e avaliem novas perspectivas (FRANZONI e VILLANI, 2000).

Esses autores revelam que com o tempo, o professor que realiza o exercício da reflexão que lhes foi proporcionado durante a formação, consegue visualizar os pontos de conflito existentes entre o ensino, sua visão sobre este, seus valores e crenças e agirem criticamente em relação às idéias desenvolvidas por eles.

O professor reflexivo deve atentar para o fato de que o aluno primeiramente, avalia suas idéias e crenças que considera relevantes em relação ao que vai ser aprendido e de que modo e, somente a partir disto, decide a reconstrução de suas idéias e crenças atuais. Se enquanto licenciando o aluno experiencia este tipo de vivência, na qual pode controlar sua aprendizagem, passa a compreender o papel do

professor no processo de ensino para possibilitar isso também em seus futuros alunos (FRANZONI e VILLANI, 2000).

Ao se construir pessoal e profissionalmente, o professor percebe que está inserido como parte de um processo de mudança. Deve-se, portanto, desenvolver certa interação de modo que se possa visualizar diversos caminhos a serem trilhados, ainda que mudanças sejam difíceis de se generalizar uma vez que as experiências de vida de cada um, são específicas.

A mudança de um aprendiz dependente para um professor independente pode ser facilitada ou dificultada de acordo com a ação dos professores em relação a seus alunos durante a formação destes num curso de licenciatura.

BAIRD et al (1991, apud Villani e Freitas, 1998) dizem que o processo de desenvolvimento da docência deve envolver professor e aluno num processo compartilhado onde haja ações desafiadoras para ambos.

Ao analisar um curso de prática de ensino de Ciências e Biologia Villani (1999) sugere que nos primeiros encontros tanto o professor quanto o aluno elaborem um contrato de trabalho no qual se considera as perspectivas de ambos evitando abusos e fugas de responsabilidades. Há aí algumas tarefas a serem desempenhadas, como a transformação da insatisfação do aluno em problema a ser resolvido. O aluno deve poder confiar que o professor vai ajudá-lo a compreender conhecimento, e o professor deverá diagnosticar as concepções dos estudantes e sua disponibilidade para trabalhar com o conhecimento científico.

As dificuldades que algumas licenciaturas têm em se manter, acrescida de falhas na legislação e políticas educacionais, levam à formação de um profissional que não vincula em sua prática, idéias que tem sobre a relação do processo ensino e aprendizagem e os procedimentos teóricos e metodológicos.

Dentre os papéis do professor pode figurar também sua atuação como provocador da aprendizagem do aluno. As tarefas estabelecidas para os alunos devem desafiá-lo e envolvê-lo, para que não se torne apático, sendo o professor quem deve surpreendê-lo para que ele considere o ambiente escolar instigante.

VILLANI (1999) ainda sugere duas estratégias diferentes para problematizar o conteúdo: explicitar lacunas num campo onde o aluno quer ser competente, ou

provocar conflitos, em situações que o aluno quer resolver; cabe ao professor transformar a insatisfação em um problema que o aluno quer resolver.

É necessário que haja uma relação de confiança entre professor e aluno onde o primeiro acredita na potencialidade e flexibilidade do aluno e este deve acreditar no saber científico e didático do professor.

“Em nossa visão é o interesse do professor pelos processos de mudança que sustenta o trabalho do aluno e permite que supere as dificuldades ou decepções experimentadas ao aprofundar cada problema novo” (Villani, 1999, p. 6).

Algo muito importante para se iniciar um trabalho em sala de aula é o diagnóstico para orientar as atividades didáticas mais adequadas que serão diferenciadas dependendo da relação enfrentada para que se gerem conflitos cognitivos ou, pelo menos, substitutos adequados (VILLANI, 1999).

Para o referido autor o professor deve estabelecer certa relação com seus alunos a fim de torná-los autônomos, intelectualmente e subjetivamente, deverá trabalhar sua visão de mundo além das concepções espontâneas básicas, admitindo que nenhum conhecimento pode ser absoluto e a procura deve ser contínua.

Uma competência que deve ser considerada é a dialógica na qual o professor ao escutar o aluno pode conduzi-lo a uma posição onde o aluno se coloca frente ao conhecimento científico, levando os alunos a pensarem por si mesmos naquilo que aprenderam. Na formação do professor a componente teórica é tão importante quanto à experiencial que se inicia quando o licenciando sente falta de algum conhecimento, seja ele científico ou didático e busca o professor para resolver este problema. Ao professor cabe mostrar a esse aluno que a solução encontra-se em suas mãos exigindo seu envolvimento além da ajuda do professor. O aluno passa a enfrentar seus obstáculos epistemológicos até atingir um conhecimento adequado e se o professor souber incentivá-lo o aluno passará a pensar por si mesmo.

Se na sua formação o licenciando sente-se incentivado é bem provável que seja o caminho da busca da produção de conhecimento próprio para resolver problemas reais que sempre surgirão num movimento de ação-reflexão-ação. O conhecimento deve ser procurado apesar de ser sempre parcial.

VILLANI e FREITAS (1998) destacam 5 patamares pelos quais um aluno passa no processo de ensino e aprendizagem, os quais passam a ser descritos: 1. Inércia subjetiva: rejeição, desinteresse pelo conhecimento proposto, apatia ao professor e às tarefas; 2. Demanda passiva: Fase em que espera que o professor dê as respostas às suas dúvidas resolvendo-as; 3. Aceitação do risco: o aluno aceita mostrar seu conhecimento mesmo com dúvidas, o professor escuta; 4. Aprendizagem ativa: análise e substituição contínua dos problemas dos alunos, localização e reorganização dos esquemas implícitos por eles utilizados; 5. Aprendizagem criativa: esforço do aluno em produzir conhecimentos que poderão ter valor enquanto instrumentos importantes para regular suas escolhas em suas vidas. Fase criativa, reflexiva, de propostas e atuações por parte dos alunos. Conseguem trabalhar em grupo.

A partir destes patamares, os autores propõem instrumentos que facilitem a mudança na aprendizagem ou sustentem seu desenvolvimento como negociar o contrato pedagógico explícita ou implicitamente; propor atividades surpreendentes, cativantes, calmantes de acordo com a necessidade da turma, elaborar diagnósticos sobre a posição dos estudantes no processo de aprendizagem, e, sobretudo sobre a capacidade de trabalhar perseguindo um problema usando princípios científicos ou outras idéias fundamentais, prestar atenção na fala do aluno e também fomentar problematização contínua.

A busca com todas essas mudanças é de tornar o professor reflexivo, participativo, real produtor de conhecimento sem esperar fórmulas milagrosas para ensinar seus alunos, lidar com problemas de sala de aula comprometendo-se e sentindo-se parte da construção do conhecimento e autonomia de seus alunos.

Para Villani e Freitas (1998), o processo de aprendizagem ideal tem de ter envolvimento emocional dos alunos retirando-os da apatia ou rejeição do ensino, envolvimento intelectual marcado por atividades interessantes que levem o aluno a pensar e trabalhar os problemas, confronto e posicionamento dos futuros professores em relação ao saber científico.

O professor não deve abandonar o aluno quando este enfrenta uma situação que vai além as suas possibilidades para resolver, mas também não deve aceitar que ele se empenhe menos do que é capaz para resolver um problema.

2.3 Corporeidade

De acordo com Santin (1987), corporeidade é a vivência do corpo nas dimensões: física, espiritual, cultural, social, ideológica, política e econômica; na qual o entendimento do corpo se dá a partir de elementos internos, vivenciais e espirituais. Embora essas dimensões sejam inseparáveis, pensar numa educação física escolar como um espaço propício para a vivência da corporeidade, é privilegiar sistematicamente nestas aulas a vivência de todas essas esferas, num trabalho que privilegie todas essas dimensões, ou seja, que se dirija ao humano.

SANTIN (1987) acredita que o ser é corporeidade, isto é, movimento, gesto, expressividade, presença:

O homem é movimento, o movimento que se torna gesto, o gesto que fala, que instaura a presença expressiva, comunicativa e criadora. Aqui, justamente neste espaço, está a Educação Física. Ela tem que ser gesto, o gesto que se faz, que fala. Não o exercício ou movimento mecânico, vazio, ritualístico. O gesto falante é o movimento que não se repete, mas que se refaz, é refeito dez, cem vezes, tem sempre o sabor e a dimensão de ser inventado, feito pela primeira vez. A repetição criativa não cansa, não esgota o gesto, pois não é repetição, mas criação. Assim ele é sempre movimento novo, diferente, original. Ele é arte (SANTIN, 1987, p. 50).

Incorporando esta visão o autor revela que percebemos finalmente uma educação voltada para o ser humano, e não um simples treinamento que privilegia apenas o aspecto físico, sem considerar as implicações destas ações em todo ser. Afirma também:

O princípio do uso do corpo deve ser substituído pela idéia de ser corpo, isto é, de viver o corpo, de sentir-se corpo [...] A corporeidade [...] deve estar incluída na compreensão da consciência e do eu. O eu ou a consciência são corporeidade (SANTIN, 1987, p. 50).

Este autor alerta para o fato de até então, o ser humano não se compreender como corpo e sim como possuidor de um corpo, e ainda, que sob o aspecto da antropologia, o ser humano pode ser tanto considerado como um ser dual ou ainda como uma totalidade (que age como um todo), sendo que essas visões (o olhar que assumimos) embasam a prática da educação física seja ela qual for. Vayer (1989) embora assuma uma abordagem existencial, na qual o corpo não é símbolo, objeto ou

instrumento, mas é presença no mundo, relata diferentes abordagens e aponta como denominador comum de todas elas, a dimensão corporal do ser, isto é, a organização do eu pela criança através do corpo: o eu é corporal. De acordo com o autor “em todos os casos, o corpo, a atividade corporal, constituem a referência permanente” (VAYER, 1989, p. 26).

Para Olivier (1995, p.46):

O que marca o ser humano são as relações dialéticas entre esse corpo, essa alma e o mundo no qual se manifestam relações que transformam o corpo humano, numa **corporeidade**, ou seja, numa **unidade expressiva da existência**.

Quando se escreve sobre o corpo, não se refere apenas ao corpo anatômico, ao físico, mas ele nas suas relações e dimensões. Nessa concepção, viver a corporeidade é viver o físico, o mental, o emocional, o energético, o social, o cultural, o espiritual; é ainda olhar para essa corporeidade e proporcionar aulas em que realmente a experimentemos: “Essência e existência mesclam-se na corporeidade – posto que SOU um ser que se APROPRIA de um mundo” (destaque da autora), (OLIVIER, 1995, p. 51). A mesma autora acrescenta:

A corporeidade implica, portanto, na inserção de um corpo humano em um mundo significativo, na relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com objetos de seu mundo (OLIVIER, 1995, p. 52).

Segundo Olivier (1995) o conceito de corporeidade situa o ser humano como um “corpo no mundo”, como uma totalidade que age movida por intenções. Afirma que é o paradigma da corporeidade que rompe com o cartesianismo, porque rompe com a distinção entre essência e existência, entre razão e sentimento e exprime: “O cérebro não é o órgão da inteligência, mas o corpo todo é inteligente; nem o coração é a sede dos sentimentos, pois o corpo inteiro é sensível” (OLIVIER, 1995, p. 57).

MERLEAU-PONTY (1996) descreve o corpo como uma forma de expressão. É através dele que se fala com o mundo, que se comunica; é a partir dele que o homem se manifesta, vê e é visto; nele se agrupam relações sócio-históricas, através dele se atinge uma dimensão cultural.

Esse autor refere que à medida que supera o animal realizando um movimento abstrato em detrimento ao movimento concreto, esse corpo adquire plasticidade para se mover no tempo e no espaço, quando sonha imagina:

“O corpo do sujeito normal não é imobilizável apenas pelas situações reais que o atraem para elas, ele pode se desviar do mundo [...] e, de maneira mais geral, situar-se no virtual” (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 126).

O homem é um ser uno cujo corpo não proporciona uma desintegração em partes, não é possível dissociar os movimentos, dos pensamentos e sentimentos, por exemplo. Ele não possui um corpo, ele é um corpo e mesmo que apresente necessidades de mudanças de partes deste corpo como uma cirurgia para diminuir o nariz ou malhar para esculpir o abdome, na verdade o que ocorre é modificação do todo. Uma vez que o homem “age como uma unidade, nessa ação não se separa o movimento do braço do piscar dos olhos, dos batimentos cardíacos, dos pensamentos, dos desejos, das angústias” (Freitas, 1999, p. 51).

A corporeidade envolve o existir, o se expressar, o vivenciar:

“Eu não posso apropriar-me de meu corpo como me aproprio de um objeto ou de uma idéia; ao contrário, é o meu corpo que, no movimento intencional de dirigir-se ao mundo, apropria-se dele, traz para si os objetos, *incorpora-os* (grifo do autor) (FREITAS, 1999, p. 52).

Ao movimentar-se o homem o faz de maneira intencional, sempre se movimentando em direção a algo que interessa a ele e o traz para seu mundo, modificando ambos: o objeto e seu mundo. Segundo Freitas (1999, p. 56) o homem é um ser que se apropria do mundo, num movimento de entrelaçamento entre o sujeito individual e subjetivo e o corpo próprio que envolve a existência humana em relações culturais e subjetivas. É “habitar a dimensão da intercorporeidade” à medida que se relaciona com outros corpos (Bosi, apud Freitas, 1999, p. 56).

A corporeidade envolve o ser-no-mundo, realizar relações consigo mesmo, com o outro, com as coisas, é espaço de expressão do ser da condição humana (FREITAS, 1999).

Ao tratar o tema corporeidade do ponto de vista das atividades corporais Bruhns (2001) propõe uma abordagem enfatizando o homem em sua totalidade num

desenvolvimento equilibrado, “esse homem que vive num corpo. Um corpo que se relaciona, que cria, que se expressa, que sofre repressões, que vibra que se movimenta”.

2.3.1 O corpo social

Iniciando-se aqui uma exposição de idéias sobre o corpo de um ponto de vista social pode-se dizer que esse aspecto exerce grande influência sobre a formação da corporeidade do indivíduo. De acordo com a sociedade onde está inserido será ensinado ao corpo, ao longo da vida hábitos daquele grupo, o modo de andar, se vestir, falar etc. como marcas impressas no corpo da pessoa, que também se identifica como membro de um grupo social, no qual existem regras que regulam seu funcionamento e que aos poucos são adquiridas por ele até que se tornam tão automáticas que não se têm idéia do quanto daquelas marcas encontram-se imbricadas naquele corpo. Sobre isso, Mauss (1974) diz que a sociedade é que ensina o corpo e nele marca diferenças que são reconhecidas e/ou estabelecidas pelo indivíduo: de sexo, de idade, de hierarquia social. Os corpos expressariam o que a sociedade escreve nos corpos.

Para Medina (2000) o corpo é marcado desde a concepção uma vez que a criança traz ao nascer característica dos pais, os quais são seres culturais, sociais, biológicos e que possuem uma história, tais fatores serão transmitidos ao bebê e à medida que cresce e se desenvolve terá de aprender a conviver seguindo regras sociais. Este mesmo autor refere que “Começa a educação e com ela a violação do corpo da criança por um conjunto de regras sócio-econômicas que ”sufocam, domesticam, oprimem e educam” (MEDINA, p.66).

Os discursos sobre o corpo se multiplicam a cada dia nas mais diversas áreas, no entanto, havia uma época em que se tratava do assunto para negá-lo, não é esse o caso de nosso cotidiano, agora se discute para afirmar esse corpo:

“O que afirma meu eu é meu próprio corpo”. Multiplicam-se discursos sobre o corpo: “Corpo meio pelo qual se atinge a serenidade, o equilíbrio, uma vida mais longa e saudável. Meu corpo é minha casa”. “O corpo é o espaço de prazer”. “Corpo da mulher ágil e não mais frágil, com plenitude dos músculos e não mais flácidos”. “Corpo sujeito e não mais objeto” (KOFES, 2001, p. 46).

CLASTRES (1974 apud Kofes 2001) relata que as marcas que a sociedade deixa no corpo são como a memória; ele dá exemplo destas marcas falando sobre os rituais de passagem, ainda existentes hoje em dia e que servem de marco para a mudança do indivíduo da vida de jovem/criança para introduzi-lo na vida adulta. Geralmente estes rituais envolvem um sofrimento corpóreo, alguns deles até mesmo envolvem a tatuagem, é como se essa passagem ficasse marcada de alguma forma no corpo do indivíduo. Talvez isso também se dê em nossa sociedade, mas de uma forma diferente como exemplifica Kofes (2001) ao se referir às mulheres quando iniciam uma nova fase onde se depilam, tiram sobrancelhas etc. que não deixam de ser rituais doloridos e que marcam em seus corpos a passagem de fase da vida.

KOFES (2001) afirma que o discurso que se vê hoje sobre o corpo principalmente divulgado pela mídia e meios de comunicação, incluindo revistas, jornais, outdoors entre outros é o de um corpo liberado, livre, que tem direito de se expressar, de mostrar quem é e o que quer, um corpo “indisciplinado” ou livre de amarras que lhe impõem o que fazer ou como ser. No entanto, este corpo encontra-se tão disciplinado como sempre foi. O corpo não é sujeito, mas, objeto de um discurso.

Ao falar sobre o corpo teoricamente liberado de amarras Kofes (2001) expressa sua inquietação ao questionar o fato de que a esse corpo liberado ainda é necessário haver espaços próprios para se liberar, como na escola, por exemplo, durante algum tempo dentro de determinada atividade, ou em atividades teatrais, aulas de expressão corporal etc. A autora sugere que muitas destas atividades que são ensinadas às crianças de nossa sociedade na escola, crianças de algumas tribos e de sociedades orientais aprendem no cotidiano com os adultos. Após esses momentos de liberação o que ocorre é de novo o aprisionamento deste corpo que é colocado pela autora como a oscilação entre dois discursos: um que liberta e outro que aprisiona.

Os corpos são produzidos principalmente pelos discursos feitos sobre ele, ou seja, a dificuldade, o corpo desajeitado, fora do lugar, passou por processos discursivos que o formaram assim, que o levaram a ser como é; o problema não se encontra propriamente no sujeito, mas como o discurso pregado no espaço sócio-cultural o levou a reconhecer seu corpo enquanto sujeito (WALKERDINE apud SCHWENGBER, 2004).

O corpo encontra-se dentro de um contexto social onde estabelece relações de poder e vai encontrando suas posições neste espaço. Os saberes mostrados pelo corpo dizem muito mais do que se pensa, eles falam sobre a sexualidade, os modos de ser homem, mulher, criança, negro, branco etc., diz sobre nós, o que somos, o que devemos ou queremos ser. Como apresenta Andrade (2004) o corpo é construído social e culturalmente através de diferentes discursos que o marcam e classificam: alto, magro, bonito, feio, saudável.

É interessante notar também como a visão de nossa sociedade modifica a visão de corpo através dos tempos, como por exemplo, a menina grande ou com seios fartos geralmente se encolhia, se escondia em si mesma na tentativa de estar no padrão. Hoje em dia tais atributos são valorizados até mesmo com essa moda de silicone nas mamas, pernas, glúteos e outras partes mais com adesão cada vez maior das pessoas, o que não deixa de ser uma maneira a nossa época de se estar no padrão desejado pela sociedade (SCHWENGBER, 2004).

Para ANDRADE (2004), o corpo aprende não só no ambiente escolar, mas também se constrói no dia a dia, na convivência com o outro, com a mídia, livros, internet, etc. uma vez que não é só a mente que aprende, já que não é possível separá-la do corpo.

Esta autora ressalta ainda que diferentes questões envolvendo o corpo, são passíveis de serem trabalhadas no ambiente escolar: como a mídia, as marcas, as relações de cada um com seu corpo podendo ser esclarecido através de discussões e reflexões a perspectiva de que esse corpo que pensa, fala, age e é a cada momento parte de um todo, merece ser visto como único. Ele como nossa identidade, é provisório constituindo-se em espaços onde as representações ganham vida, onde carregamos marcas e símbolos de uma sociedade, de uma cultura, de uma história de vida etc. Ao tentar definir o corpo e as relações estabelecidas com e através dele Medina, (2000, p. 64) aponta:

“Só somos sujeitos enquanto expressão de uma totalidade somos seres históricos e como tal temos a nossa própria história. Percorremos um caminho e nele somos produzidos ao mesmo tempo em que produzimos esse caminho, pela práxis.”

Aquilo que se refere ao corpo acaba por refletir diferentes questões relativas ao “indivíduo, individualidade, sociedade, coletivo” (Kofes, 2001, p. 57), tornando-se necessário, no entanto, se indagar a que corpo, sociedade, individualidade ele corresponde.

SACCHI DOS SANTOS (apud Rosa, 2004) ao abordar o corpo como um híbrido cultural, nos diz:

“É nesta intersecção, entre aquilo que nos é dado (...) como herança biológica e o que nos é dado como herança cultural, que construímos as representações que constituem o acesso aos nossos corpos. Já não é mais só biologia (...), não é mais só cultura (...): o corpo singular que não se reproduz (...) e, como híbrido, precisa sempre dos dois. Biologia e cultura se hibridizam e constituem um corpo humano. É essa trama que nos constitui (ROSA, 2004, p. 19).

Esse corpo é constantemente modificado, de certa forma moldado pela cultura; cada vez mais se busca estar adequado a critérios higiênicos, estéticos, grupais etc.

Dentro dessa mesma idéia, Sant’Anna fez a seguinte reflexão:

Tenho como pressuposto inicial o fato de que as inúmeras exigências feitas ao corpo, coagindo-o ser cada vez mais saudável, jovem e um produtor infatigável de prazer, acabam provocando uma vontade crescente de resgatar esse corpo, adulá-lo e protegê-lo, fornecendo-lhe quase a mesma importância e os mesmos cuidados outrora concedidos à alma. No limite, cuidar do corpo significaria, portanto, o melhor meio de cuidar de si mesmo, de afirmar a própria personalidade e de se sentir feliz (SANT’ANNA, 2002, p. 99).

2.3.2 Marcas expressas no corpo

Ao pensar e problematizar questões relacionando corpo, gênero e juventude na educação escolarizada Rosa (2004) propõe discutir um corpo comunicante, *outdoor*, já que através do corpo se fala, se relaciona, se leva mensagens. A forma de expressões dos jovens encontra-se principalmente em seu corpo que utiliza como espaço de comunicação, de criação, de protesto onde se expõem brincos, piercings tatuagens, cabelos, maquiagens, sinalizando, comunicando, como forma de mostrar o que se pensa, como forma de exhibir as necessidades de uma sociedade de consumo, (ROSA,

2004). “A linguagem do corpo é importante porque reformula, explicita, coloca questões que às vezes unicamente a fala é incapaz de expressar” (KOFES, 2001, p. 60).

Para este mesmo autor, algumas marcas como as tatuagens são expressas no corpo e assim como as roupas, esses tipos de marcas dizem algo ao serem colocadas, desenhadas, sobre o corpo; ao adotar um estilo de vestir, o indivíduo está expressando através de seu corpo aquilo que pensa, que gosta, quem ele é ou a que grupo pertence, entre outras coisas. A tatuagem funciona de modo similar, claro que levando em conta a diferença de que é algo marcado praticamente para sempre sobre a pele, mas que no fundo ambos adquirem o mesmo sentido, o de simbolizar algo a respeito de quem é a pessoa.

“A tatuagem, os óculos escuros, a forma de se vestir, tudo isso é uma linguagem cultural” (KOFES, 2001, p. 59).

2.3.3. Corpolatria

Para Codo e Senne (2004) a corpolatria pode ser comparada a uma religião, enquanto nesta última o milagre exige sacrifício, são necessárias “penitências na primeira para se alcançar o desejável” (grifo dos autores). As academias são como verdadeiros templos com espelhos, onde o próprio corpo é idolatrado, e os freqüentadores se caracterizam de acordo com a modalidade escolhida, shorts, roupas de ginástica, tênis, roupas largas e descalços; assim como adeptos de muitas religiões que tem seu comportamento e vestimentas apropriados.

Paralelamente com a necessária reintegração do corpo, com urgente revalorização do prazer, se estrutura um verdadeiro CULTO ao corpo, em tudo análogo a qualquer religião, dogmática e idólatra como soem ser as religiões, em uma palavra, assistimos hoje ao surgimento de um novo universo mágico: A CORPOLATRIA (CODO E SENNE, 2004. p. 12).

A corpolatria se evidencia para Codo e Senne (2004, p. 15) principalmente pelo narcisismo, onde “sempre um corpo é ressaltado – o meu”; e o que antes era visto como patológico por psiquiatras na época de Freud, ganhou um novo significado: o de bem estar consigo.

CODO E SENNE (2004, p. 37) propõem uma reflexão sobre a organização do trabalho em nossa sociedade para se entender melhor as razões do culto ao corpo, reflexão esta que envolve a contradição trabalho – lazer, enquanto o primeiro “se faz por uma necessidade, o segundo envolve se fazer àquilo que se deseja”.

Eis uma constatação inelutável. A preocupação com o corpo que vem marcando nosso cotidiano é em última instância, uma luta pela reapropriação de si mesmo, um protesto contra o caráter alienante do trabalho, um passo a mais em direção à liberdade (CODO E SENNE, 2004, p. 11).

Ao definir corpolatria Fontes (2006, p. 123) diz se tratar de “uma nova ideologia caracterizada pelo hedonismo e pela adoração de si mesmo”, marcada pela idolatria à forma física. PINTO (2004) ressalta que esse culto ao corpo acaba por acarretar uma imensa produção de equipamentos, produtos e técnicas que objetivam manter uma aparência padronizada principalmente, por alguns setores produtivos divulgados pela mídia, como por exemplo, o setor de moda.

Apesar de ao longo do século XX a forma de vivenciar e ver o corpo tenha sofrido grandes alterações em diferentes espaços: público, privado, político, social, Fontes (2006) revela que foi após a segunda guerra mundial que o corpo começa a ser redefinido e vivenciado pelo indivíduo, pois nessa época ocorrem quebras de paradigmas. Nesse período altera-se também o novo mapa geopolítico mundial, de onde emergiram novos valores da cultura contemporânea.

Os grandes ideais e certezas da humanidade vão se perdendo enquanto se valoriza o individualismo, o novo valor imprimido é o da realização pessoal o que leva ao desenvolvimento de um corpo canônico, ou seja, aquele que pode ser modificado, melhorado, potencializado em seu aspecto biológico, sobretudo ao que permeia o campo do estético, de modo a se aproximar de um padrão requisitado pela sociedade. A esse processo de padronização do corpo, Fontes (2006) atribui a influência de um “discurso midiático, sobretudo, publicitário”.

O corpo a partir da segunda metade do século XX é colocado como um corpo “apresentador de si”:

Pode-se dizer que, de modo panorâmico, ao longo do século XX, o corpo passa por três estatutos culturais básicos: **o corpo representado**, visto e

descrito pelo olhar do outro, da igreja, do estado, do artista; **o corpo representante**, um corpo ativo, autônomo quanto às suas práticas, consciente do seu poder político e revolucionário, porta-voz do discurso de uma geração, contestador, sujeito desse próprio discurso e agente propositor e defensor de reformas que vão da sexualidade à política; finalmente, **o corpo apresentador de si** mesmo, aparentemente a serviço de uma cultura que se pauta pelo efêmero e pelo imediato, caracterizado como porta-voz de forma e não de conteúdos (grifo do autor) (FONTES, 2006, p. 124).

A interferência da mídia deve ser levada em conta como uma influência séria na formação das crianças. BETTI (São Paulo, 2002) ressalta que hoje em dia, a mídia propõe padrões de beleza com modelos corporais que podem ser alcançados através da “malhação”, dietas e cirurgias, ao mesmo tempo em que discute as muitas horas na frente da televisão como facilitadora cada vez mais, do sedentarismo nos jovens e crianças. Dessa forma, estes acabam abandonando a cultura de jogos e práticas esportivas, capazes de gerar integração e aprendizagem. A idéia de corpos influenciados pela mídia também é defendida por Schwengber (2004), que ressalta o constante cuidado que se tem hoje em dia com a aparência, revelando a influência de uma sociedade que mudou ao longo dos tempos.

Para Andrade (2004, p. 109) “mídia e educação fazem parte do universo da cultura” auxiliam a moldar, influenciar e atuar diretamente nos corpos dos sujeitos, produzindo modelos de vida.

A mídia busca atingir esses corpos com seus discursos que atendem a um mercado de consumo de imagens que criam um corpo produto, que pode ser moldado, esculpido adequado passando a ser ao mesmo tempo, produto do poder que gera divisões sociais” (ANDRADE, 2004). Para esta mesma autora os vários elementos da mídia que bombardeiam as pessoas de informações influenciam na constituição de identidade como sujeitos tanto culturais quanto sociais.

Desde a década de 80, surgiu com maior intensidade um movimento de atenção à forma física e potencialização do corpo, que levou a um avanço em diversas áreas para atender a demanda da busca de um corpo, senão perfeito, pelo menos melhorado em seus mais diferentes aspectos. Áreas como a medicina, a farmacologia, a nutrição e a educação física foram representadas na forma do *personal trainer*. A busca por um corpo melhorado mostra uma luta empreendida contra o envelhecimento, quando

então, se pretende negar os efeitos do tempo e da proximidade da morte (FONTES, 2006).

Esse autor demonstra a associação que se faz em relação à imagem do corpo preconizado pela mídia, veiculada à beleza e à sedução e àquela pela ciência e medicina que valoriza a saúde.

Ao focar o corpo da mulher, Fontes (2006) explicita a vulnerabilidade feminina às mensagens publicitárias, referindo-se às jovens urbanas como principal alvo da mídia. Ainda em relação ao corpo das mulheres, Novaes (2003, p. 4) aborda em seu artigo a relação entre feiúra e exclusão social:

“o prazer é, irreversivelmente, associado ao esforço, o sucesso, à determinação, e a intensidade do esforço é claramente proporcional à angústia provocada pelo olhar do outro...”

O autor quer na verdade ressaltar que, as pessoas que desejam ser aceitas devem estar dentro do padrão estético e, isso significa um esforço constante na busca pelo belo, o que muitas vezes não chega a ser alcançado.

2.3.4 Gênero, identidade e imagem corporal.

A denominação de gênero tem sido utilizada, quando se amplia o conceito de sexo, pois segundo Chorodow (1990, p. 20) este “agrega à diferença homem/mulher, uma categoria cultural que caracteriza o masculino e feminino”. Para a autora, o gênero é o sexo sociológico, pois inclui tudo que está a sua volta: gestos, fala, vestuário, interesses, atitudes, comportamentos e valores, que acabam estereotipados como próprios de um sexo, gerando um padrão para o menino, “padrão masculino” e outro para a menina, “padrão feminino”. No entanto, dependendo do estágio do desenvolvimento da criança, estes padrões podem se afastar e em outros, se entrelaçarem, ocasionando uma convivência mais estreita entre o menino e a menina.

Ao discutir a construção do gênero e identidade nas crianças, Felipe e Guizzo (2004) relatam que, para alguns professores, trabalhar essas questões, principalmente no que diz respeito ao gênero é uma tarefa difícil, já que a referência construída por

eles, a qual mostra-se influenciada pela sociedade, acaba prevalecendo quando têm que desenvolver o tema com seus alunos. Nesse momento, reproduzem no ambiente escolar desigualdades de gênero e preconceitos presentes na sociedade, prendendo-se a padrões que ditam o que é normal e anormal e dessa forma, qualquer atitude que fuja a regra torna-se um fato preocupante para o professor despreparado. Além disso, tratar esse tema implica ao professor trabalhar com a sua própria corporeidade, as dificuldades que apresenta, a forma como estabelece relações com o mundo considerando todas as influências sofridas por ele, incluindo as sociais, históricas, culturais, familiares, etc

Na construção da identidade de uma criança todas as experiências socioculturais são importantes, sendo o meio-ambiente e a diversidade étnica e cultural fatores interferentes no convívio com os educadores e o ambiente escolar, contribuindo para que diminuam as diferenças, não se acentuem preconceitos, facilitando a tolerância social (GUIMARÃES, 2003). Ao se destacar:

“O modo como os traços particulares são recebidos pelo professor e pelo grupo em que se insere tem grande impacto na formação da sua personalidade e de sua auto-estima, já que sua identidade está em construção” (BRASIL, 1998, v.2, p. 13).

Pretende-se revelar que a experiência educacional em ambiente de diversidade étnica e cultural favorece também, o processo de socialização do professor que passa a atuar como interlocutor na construção da cidadania.

Em muitos casos na educação infantil, há uma preocupação excessiva com o desenvolvimento de uma identidade que seja mais adequada à meninos e meninas, no entanto, Louro (apud Felipe e Guizzo, 2004) aponta a necessidade de se aceitar a “multiplicidade e a flexibilidade das identidades, considerando as diferenças inclusive as relacionadas à sexualidade”. É apontado ainda por Schwengber (2004) que diferenças individuais, muitas vezes fogem do padrão “normal” dificultando a integração dos alunos num grupo, já que sempre ocorrem piadinhas, exclusão por parte dos alunos. Cabe ao professor tratar tais questões de maneira aberta e integrando a todos levando a conhecerem seus corpos, respeitá-los e compreendê-los.

SANTOS E BRUNS (2000) salientam grande influência dos valores construídos na família, sobre a identidade. Afirmam esses autores que a identidade sexual ou gênero comporta uma identidade genital, de gênero e afetivo sexual.

Relatam ainda, que a constituição de gênero se inicia a partir das relações interpessoais que fazem parte de um processo histórico-social, diferenciando o indivíduo biológico: homem ou mulher, enquanto a identidade sexual: masculino ou feminino é construída culturalmente.

Em relação à identificação dos gêneros esta se dá através de modelos masculino e feminino. Enquanto para a menina essa identificação ocorre de maneira precoce e contínua devido à relação estabelecida diariamente com a mãe, para o menino a identificação com o masculino se estabelece pela negação das características que envolvem o papel feminino tanto ao nível psicológico, quanto cultural (SANTOS E BRUNS, 2000).

Para Louro (2001) a identidade é considerada em 2 âmbitos: o cultural e o histórico, podendo ser de gênero, identidade sexual e ainda, de raça ou nacionalidade. Para ela o sujeito se constitui em múltiplas identidades ao estabelecer contato com diferentes situações ou grupos sociais, assumindo deste modo identidades transitórias (instáveis, fragmentadas) que podem levar o sujeito para várias direções.

LOURO (2001) ainda considera que ao se apresentar o sujeito mostra sua identidade, pois para ela, esta se encontra ancorada ao corpo e se expressa pelo gênero, sexo ou etnia e ainda pela posição social que este sujeito ocupa. Refere que o reconhecimento de identidade é feito pelo outro quando compara seus atributos ao do sujeito.

A construção da identidade, na concepção de Guimarães (2003), envolve um processo de aprendizagem que considera a imitação (jogos de imitação, exercícios de complementaridade), o brincar (desenvolvimento da autonomia), a oposição (recurso essencial ao processo de desenvolvimento e diferenciação) e por fim, a linguagem (processo de identificação da sua pessoa como particular e única) e a apreciação da imagem corporal (consciência dos limites do corpo pela experimentação por intermédio do contato físico com outras pessoas e pela observação do ambiente).

Ainda, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido com o tema gênero, pode-se perceber o quanto a formação familiar influencia sobre este aspecto da corporeidade já que muitas vezes determinando hábitos e atitudes adequados a homens e mulheres são pré-estabelecidos socialmente (FELIPE e GUIZZO, 2004).

A escola estimula ainda mais a divisão entre meninos e meninas à medida que propõem atividades diferenciadas para cada sexo, principalmente em atividades físicas como dança e/ou lutas, estabelecendo desde cedo o papel de cada um, que é reforçado pela sociedade e muitas vezes, também pelas famílias (ANDRADE, 2004).

Ao se referir à da influência da família na corporeidade, em alguns casos se opondo ao tratamento de temas ligados à sexualidade e ao gênero na escola, Bujes (apud Felipe e Guizzo, 2004) expõe que, a família está tentando privar a criança de influências “negativas”, sem considerar, no entanto, que ela sofre essa influência diariamente pelos meios de comunicação. Tal fato acaba por suscitar muitas dúvidas na cabeça das crianças, às quais procuram respostas com seus pais que por vezes, ficam constrangidos sem saber o que fazer. Para esta mesma autora a sociedade criou um mito sobre a criança, de que ela é pura e inocente e que por isso deve ser privada de certos fatos.

Como refere Louro (apud Schwengber, 2004), o ambiente escolar por vezes interfere no desenvolvimento dos sujeitos possibilitando aprendizagens corporais e envolvendo-os numa teia de relações proporcionada pela educação escolar onde se aprende, se prende ou se liberta.

Em relação à imagem corporal o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) considera um aspecto importante do processo de “diferenciação do eu, do outro, a aquisição dos limites do próprio corpo pela criança”.

Em relação à imagem corporal o RCNEI aponta que:

Por meio das explorações que faz, do contato físico com outras pessoas, da observação daqueles com quem convive, a criança aprende sobre o mundo, sobre si mesma e comunica-se pela linguagem corporal” (BRASIL, 1998, v.2, p. 25).

O processo de diferenciação do corpo inicia-se no bebê, que ao nascer não diferencia seu próprio corpo nem os limites do corpo da mãe, sendo que esse espaço

vai aos poucos se delimitando e ele então passa a explorá-lo. Nesta fase, o contato com o corpo do outro proporciona o início da diferenciação entre o eu e o outro. Ao ser cuidada, a criança vai ampliando essa percepção do outro e a de si própria.

Ao abordar o tema imagem corporal, Freitas (1999) discute a partir de diversos autores como esta foi sendo criada, citando a importante contribuição da escola vienense de neurologia, através das pesquisas de Poetzl e Pineas (apud Freitas 1999). Esses autores estudaram uma disfunção da imagem corporal, denominada *impercepção* (grifo do autor), na qual a pessoa passa a negar a existência de uma parte do corpo deixando até mesmo de olhá-la, apontando o problema de relação entre percepção de um membro (vê-lo, senti-lo) com sua concepção (crer ou negar sua existência). A imagem corporal torna-se, portanto, o resultado da associação entre percepção e concepção e a integração entre elas está presente na imagem corporal (GORMAN apud FREITAS, 1999).

FREITAS (1999) ao referir a concepção de imagem corporal diz:

“A imagem corporal longe de ser algo pronto e definitivo, altera-se constantemente e permanece estável apenas o suficiente para voltar a modificar-se” (FREITAS, 1999, p. 22).

Para Schilder (apud Freitas, 1999):

(..) o elemento social é um dos fundamentos na construção da imagem corporal, pois somos um corpo entre corpos, nossa ação se dirige para um mundo e só podemos nos distinguir como “eu” se antes reconhecemos a existência do outro, o “tu” (SCHILDER, 1994 apud FREITAS, 1999. p. 23).

No entanto, o homem, não pode se resumir a um corpo biológico, mas deve ser dinâmico, interagir com o meio, envolvendo os âmbitos social cultural, histórico, numa relação dialógica com o mundo, onde ambos se transformam; é na vivência que o corpo se marca e representa. Na imagem o homem condensa sua experiência e como diz Freitas, (1999, p. 26) “marca sua presença no mundo”, numa relação que a constitui a medida que “a presença compreende não apenas eu mesmo, mas o outro para o qual eu me faço presente”, e completa:

Na imagem do corpo está implícito não apenas o corpóreo, ou seja, meu corpo como objeto de reflexão, com fronteiras bem-definidas pela epiderme, mas principalmente a corporeidade, o corpo-sujeito que age no mundo e que na inter-relação, estende-se para ele, perde suas fronteiras anatomicamente definidas e torna-se marcado pelos símbolos de suas vivências, torna-se presença (FREITAS, 1999, p. 26).

Ao realizar um diálogo com o mundo, o indivíduo está constantemente reconstruindo sua imagem, uma vez que a percepção sobre si mesmo se transforma, ainda que sejam determinadas de forma inconsciente.

2.3.5 O corpo integrado e sua relação com o mundo

Para Merleau-Ponty (1996), o ser humano ou o “corpo próprio” mantém uma relação com o mundo que nada mais é senão um prolongamento dele mesmo, um desdobrar-se em sentir e ser sentido, atribuindo a seus sentidos certo significado em função da experiência subjetiva; é através do sentir que se estabelece comunicação, relações com o mundo.

O homem se relaciona com o meio através de seu corpo; o mundo evidencia-se para ele à medida que este passa a “ser no mundo”.

“o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo, é para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles” (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 122).

Para este mesmo autor, o ser humano deve ser visto de forma una e integrada, considerando-se os componentes tanto emocionais quanto psicológicos. Relacionado a esse aspecto, ele critica o pensamento cartesiano que divide o ser humano em corpo e espírito. O corpo e a consciência são uma unidade que revela a ambigüidade da existência.

“A união entre a alma e o corpo não é selada por um decreto arbitrário entre dois termos exteriores, um objeto, outro sujeito. Ela se realiza a cada instante no movimento da existência” (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 131).

No corpo os sentidos entram em consonância e se compreendem sem que para isto seja necessário passar pelo crivo da consciência. As sensações permitem ao homem vivenciar o fenômeno perceptivo, estabelecendo relação com o mundo onde se encontra inserido e conhecê-lo. Tais relações não são nem de causalidade, nem a partir de processos fisiológicos. Para a fenomenologia da percepção, a ligação entre o corpo e o mundo é intrínseca, pois, ocorre no âmbito do vivido. Deste modo, Merleau-Ponty (1996) aponta ainda que o corpo não pode ser pensado somente como objeto reduzindo-se assim a uma mera representação.

As percepções se dão no mundo de forma subjetiva, sendo que cada indivíduo se apercebe deste mundo a sua maneira, de um modo muito particular. Esse mundo pode ser compartilhado no campo da intersubjetividade onde um corpo pode ver o outro e vice-versa uma vez que cada um tem um “corpo exterior”:

“Se o outro é verdadeiramente para si para além de seu ser para mim, e se nós somos um para o outro e não um e outro para Deus, é preciso que apareçamos um ao outro, é preciso que ele tenha e que eu tenha um exterior, e que exista, além da perspectiva do para si – minha visão sobre mim e a visão do outro sobre ele mesmo – uma perspectiva do para o outro – minha visão sobre o outro e a visão do outro sobre mim. Certamente, estas duas perspectivas, em cada um de nós, não podem estar simplesmente justapostas, pois então não seria a mim que o outro veria e não seria a ele que eu veria. É preciso que eu seja meu exterior, e que o corpo do outro seja ele mesmo” (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 7).

Para Merleau-Ponty (1996), o mundo é aquilo que se vive e não aquilo que se pensa sobre ele, fundamentando a experiência do homem no mundo do qual se tem consciência e o qual se busca compreender e dar sentido através da experiência.

Ao abordar as sensações, este mesmo autor diz que estas podem ser compreendidas a partir da reflexão, para além dos aspectos fisiológicos, não podendo ser resumidas ao que é percebido. A percepção de algo no mundo se dá primeiramente pelo percebido no âmbito da experiência, só então a consciência lhe atribui algum significado buscando compreendê-lo relacionando com algo já conhecido, procurando semelhanças.

O ser humano atribui a partir de suas experiências subjetivas um significado a seus sentidos, através dos quais se comunica com o mundo, tornando-o um local conhecido, pois a teia de relações que estabelece com o mundo se dá a partir do sentir

o qual faz o sujeito se ligar ao objeto percebido. O mundo percebido assim o é através do corpo uma vez que:

“só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo” (MERLEAU-PONTY, 1996, p.114).

O corpo vivido pelo ser humano envolve diferentes aspectos que vão muito além do físico encontrando-se intrinsecamente ligados a fatores psicológicos. Esta ligação emocional com o mundo pode ser exemplificada pelo fenômeno dos membros fantasmas, onde ao vivenciar fisicamente a ausência de um membro a pessoa muitas vezes o percebe, chegando até mesmo a sentir dor neste membro. Tal fenômeno encontra-se num nível pré-consciente do corpo onde a percepção e os reflexos se relacionam, a esta relação Merleau-Ponty denominou de “movimento do ser no mundo”; e no caso dos membros fantasmas este movimento perde junto com o membro parte de seu contato com as possibilidades oferecidas pelo mundo.

Merleau-Ponty (1996) diz ainda que o homem não pode ser visto só como um corpo que contém um espírito ou ser dividido entre corpo e consciência, mas deve ser reconhecido pelo movimento dialético que o faz ora ser corpo em sua existência e ora se voltar para o subjetivo.

Sendo assim, o corpo não é um objeto, mas o ponto de vista que temos sobre o mundo. O modo de se conhecer o corpo humano é vivenciando-o, seja ele seu próprio corpo, seja o corpo do outro.

Para Merleau-Ponty (1996) a ordem das ocorrências inicia-se com o “sentir” e o “perceber”, segue-se para a experiência, a qual fornece elementos para o conhecimento, que são primeiramente significados pela consciência. As sensações são portanto, o que se aprende com os sentidos, transcendendo os aspectos fisiológicos (as sensações), envolvendo a reflexão sobre aquilo que é percebido no plano da experiência. Para ele, a percepção não se constrói pela associação dos elementos sensíveis, mas sim porque esses elementos foram compreendidos, ao passarem pelo crivo da consciência.

A consciência não é preconizada a partir do conhecimento, mas se trata de uma estrutura que unida ao corpo proporciona aprender e apreender as coisas,

incorporando-as ao seu mundo à medida que são compreendidas. O corpo é vivido para além da consciência de maneira que o espaço e o tempo não são pensados por ele, mas incorporados por ele, sendo ele mesmo “o espaço e o tempo” (MERLEAU-PONTY, 1996). Para este mesmo autor o corpo próprio forma um sistema com o mundo em que habita, ele capta através dos órgãos dos sentidos os objetos, estes só existem sob a perspectiva do corpo, pois é este corpo que adquire o conhecimento sobre as coisas existentes a partir de sua experiência perceptiva. Os objetos e coisas do mundo estabelecem uma relação com o corpo dada pelo agora que é constituído pelo tempo e existência.

Os objetos existem porque o corpo existe, é a partir do ponto de vista do corpo que o mundo se torna possível e é do contato com o objeto que o corpo estabelece relações exteriores. Por isso, a descoberta do funcionamento do corpo em si próprio e a evidência que se tem sobre a dependência que ocorre entre estímulo e receptor, tornam-se primordiais para se inserir o organismo no universo dos objetos (MERLEAU-PONTY, 1996).

No corpo os sentidos entram em consonância e se compreendem sem que para isto seja necessário passar pelo crivo da consciência. As sensações permitem ao homem vivenciar o fenômeno perceptivo estabelecendo relação com o mundo onde está inserido e conhecê-lo, estas relações não são nem de causalidade, nem a partir de processos fisiológico. Para a fenomenologia da percepção a ligação entre o corpo e o mundo é intrínseca, pois, ocorre no âmbito do vivido deste modo, Merleau-Ponty (1996) aponta ainda que o corpo não pode ser pensado somente como objeto reduzindo-se assim a uma mera representação

Ao tratar o espaço, Merleau-Ponty (1996) coloca que para conhecê-lo é necessário experenciá-lo com o próprio corpo, uma vez que para ele o corpo não está no espaço. Por isso, ao se referir ao “esquema corporal” abordando a espacialidade do corpo, este mesmo autor expressa que esta espacialidade não tem por referência os objetos exteriores, relacionado à idéia de espaço-posição, local que ocupa, mas se refere a uma espacialidade de situação, na qual “o espaço corporal pode distinguir-se do espaço exterior e envolver suas partes em lugar de desdobrá-las” (Id, 1996, p. 146).

Assim, seria “o esquema corporal uma maneira de exprimir que meu corpo está no mundo” (Id, 1996 p. 147).

O corpo na perspectiva fenomenológica é compreendido a partir da experiência vivida; existe uma relação sujeito/mundo superando a visão sujeito/objeto proposta pelo cartesianismo que considera como possíveis dois modos de existência: como objeto e como consciência. Nessa interação homem/mundo há uma relação de troca não linear, onde um não acontece sem o outro, uma vez que “o ser humano tem suas premissas ligadas ao sentido da sua existência, história e cultura” (BONACELLI, 2004, p. 59).

Ainda tratando das relações do corpo com o mundo e as marcas que sua história deixa sobre ele, Foucault (1988) considera o corpo como *superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as idéias os dissolvem)*. A partir de uma abordagem genealógica, ele não se preocupa com noções como *origem* ou *fundamento*, o que indica que o corpo não deve ser visto como lugar de origem de nossas ações e crenças, mas sim, por sua irredutível dispersão e heterogeneidade na história, como palco complexo onde a própria história ganha densidade. Assim, acredita Foucault que a análise genealógica deve se situar no ponto de articulação do corpo com a história; ela deve mostrar, diz ele, *o corpo inteiramente marcado de história e história arruinando o corpo* (FOUCAULT, 1988).

Segundo Foucault, portanto, o corpo não deve ser considerado uma entidade exclusivamente biológica, constituído apenas por leis fisiológicas, que se supõe serem imutáveis. O autor alerta que é um erro pensar que o corpo escapa à história, uma vez que *ele é formado por uma série de regimes que o constroem; “ele é destroçado por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências”* (FOUCAULT, 1988). Além disso, *sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados e dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; os quais se atam e se desatam, “entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito”* (FOUCAULT, 1988).

Mais do que um processo histórico, pode-se dizer que *o corpo funciona como um processador da história* (e também um processador comunicacional ambulante), *por meio do qual são veiculados e modificados os legados culturais e biológicos*

(SANT'ANNA, 2000). Dessa maneira, faz sentido dizer, como Certeau (1982), que cada sociedade tem “seu corpo”, assim como ela possui sua língua. Para esse historiador, não se (re)encontra nunca o corpo; na verdade, o que faz o corpo é uma simbolização sócio-histórica característica de cada grupo. Há um corpo grego, um corpo indiano, um corpo ocidental moderno, e muitos outros, que não são idênticos nem estáveis, diz Certeau (1982), pois estão sujeitos a lentas mutações. Cada um pode ser definido como um *teatro de operações*, ou seja, moldado de acordo com os quadros de referência de uma sociedade, cada corpo fornece uma cena às ações que a sociedade privilegia, sendo que outras ações são toleradas, embora consideradas marginais; outras, ainda, são proibidas ou desconhecidas.

Tal como o sistema da língua, o corpo está submetido a uma gestão social, obedece às regras, aos rituais de interação, às encenações do cotidiano. Da mesma maneira, ele se insurge em relação a essas regras, isto é, comporta variações e improvisações no âmbito particular. Trata-se de uma multiplicidade de determinações sócio-históricas que transformam o corpo em objeto desconhecido e que para Certeau (1982) ainda assim, a sociedade se obstina a codificar. Assim, a história produz “ficções reguladoras”, ou seja produz aparências de corpos que têm, ao mesmo tempo, um valor representativo e um valor normativo. Trata-se de fabricações de corpos que se referem à vontade que a história tem de “dar corpo” a seu discurso e de fazer de sua linguagem um corpo (ou um quase-corpo).

Dessa maneira, aceitar a concepção de corpo como inscrição histórica dos acontecimentos é considerar que o corpo não aparece como a base fisiológica de nossa existência, como a garantia de nossa individualidade biológica e – conseqüentemente para alguns – social, mas sim, o corpo aparece como o que há de mais descontínuo, matéria que tem de ser trabalhada, reelaborada constantemente pelas práticas sociais também heterogêneas (Alvarez, 2000); é considerar, enfim, o corpo como problema e não como fundamento biológico da existência humana (ALVAREZ, 2000).

Diversas pesquisas têm apontado que em sala de aula, o corpo tem sido tratado sob diferentes perspectivas, que vão desde a redução da totalidade corporal, até a percepção de que o conceito de corpo é complexo e sistêmico.

Condições de produção revelam-se um suporte fundamental nesse trabalho, pois cada época investe diferentemente sobre os corpos, construindo normas e condutas que estão ligadas ao imaginário social que as tornaram possíveis. A partir desse imaginário, o corpo está sempre (re)descoberto e (re)inventado, e os sentidos que se apresentam sobre ele são sempre provisórios. E o que possibilita esse movimento, é o fato de os sujeitos serem simbólicos e históricos, condição básica para que haja sujeitos e sentidos (ALVAREZ, 2000).

2.3.6 O corpo fragmentado.

Para Trivelato (2005), o corpo é tratado no ensino de biologia partindo principalmente de duas abordagens: na primeira trabalha-se os conteúdos de anatomia e fisiologia humana e na segunda não se aborda mais o aspecto de corpo, mas de ser humano. Dentro desta perspectiva “o ser humano *cabe* no ensino de ciências somente aos pedaços” (TRIVELATO, 2005). Nas séries iniciais o corpo aparece dividido em cabeça, tronco e membros; mais adiante o corpo humano é representado pelos sistemas, desde que seja um por vez: digestório, circulatório etc. No ensino médio esse corpo encontra-se “espremido” em células com todas suas funções e passa-se a ter uma universalização dos seres vivos, já que a célula passa a ser vista como um componente de todos eles e não exclusivamente pertencente ao homem.

Segundo a autora quanto mais se avança na escolarização mais se avança na compartimentalização do corpo, tal idéia também é compartilhada por Macedo (2005), que diz:

Sigo com um outro aspecto que me parece complementar: o esquartejamento dos corpos e a valorização dos diversos órgãos que se destacam em carcaças apenas insinuadas. Corações, neurônios, fígados, dentes, olhos, pênis, vaginas ocupam páginas dos livros como num filme de Almodóvar. Surgem como entes próprios cheios de vida (MACEDO, 2005, p. 134).

A mesma autora aponta ainda que, este esquartejamento encontra-se nas bases das ciências naturais modernas, mas que é importante fazer com que o ensino de ciências torne esse corpo compreensível.

Para a autora ao longo dos séculos “o conhecimento sobre o corpo humano se origina na divisão ou separação de partes anatômicas e sistemas fisiológicos. Essa forma de se tratar o corpo humano se constitui historicamente num contexto onde foi se instaurando o conhecimento do corpo à partir de dessecações, ao dividi-lo para conhecê-lo. No entanto, hoje em dia busca-se trabalhar o corpo integrado. A esse respeito a autora diz:

Nos programas atuais, nas reflexões acadêmicas, nas recomendações teóricas, vemos uma valorização de abordagens integradoras. O mesmo movimento que incentiva as considerações interdisciplinares no âmbito da educação básica nos convida a refletir sobre as possibilidades de estudar o corpo humano (assim como outros objetos da biologia) como um todo integrado, cuja organização e complexidade são em si mesmas, objeto do conhecimento (TRIVELATO, 2005, p. 126).

No entanto, não é isso que se observa nas práticas curriculares presentes nas escolas, as quais:

(...) parecem bastante comprometidas com uma abordagem reducionista, particularmente com relação ao estudo do corpo humano. Esse corpo, que é dividido e compartimentado para que possa caber no ensino, vai se apresentando em aspectos funcionais, celulares e moleculares, por uma forte tradição curricular que se expressa em organização de tópicos, em ilustrações, esquemas, equações (TRIVELATO, 2005, p 127).

Alguns materiais didáticos já se apresentam adequados a essa tendência de corpo visto como um todo que não se faz a partir da soma das partes, no entanto há algumas variantes a serem consideradas para que esse modelo de ensino não seja ainda o mais utilizado, de modo a abordar o corpo de maneira holística, dentre eles: o tempo para que os novos conhecimentos se incorporem nos cursos de formação inicial; o tempo de incorporação desses conhecimentos pelos materiais didáticos, tempo de disseminação pelas diferentes esferas sociais. Um exemplo de recurso utilizado hoje em dia para superar a desarticulação do corpo é o uso de materiais como lâminas transparentes com diferentes esquemas tendo por finalidade integrar sistemas.

Uma concepção biologizada do corpo dificulta a criação de uma política de identidade, ou seja, como é produzida a identidade, qual seu significado, sua contestação. O mecanicismo dificulta trabalhar as diferenças.

Um currículo biologizado ressalta a condição de “humanos universalmente idênticos que encontra na dimensão biológica do corpo seu principal elemento” (MACEDO, 2005).

Concluindo, a compartimentalização do corpo se formou e estabeleceu através dos séculos, foi absorvida pelas diferentes culturas e pode-se dizer que até hoje exerce forte influência sobre o ensino do corpo humano nos diferentes níveis de ensino, ainda que já se esteja tentando modificar essa visão a qual se mostra muito presente ainda hoje.

2.4 O tratamento da corporeidade pelo RCNEI e PCNs.

O tratamento do corpo na educação infantil tem sido orientado pelo RCNEI (1998), com base no binômio “cuidar e educar” trabalhando com a identidade e autonomia, enfocando princípios relativos ao desenvolvimento do respeito mútuo, das convivências com as diferenças individuais e ainda a interação com o meio, tão essenciais à sobrevivência.

Os PCNs revelam orientações mais atreladas ao que é exposto pelos autores como fatores que permeiam a corporeidade, ao salientarem a herança cultural, o conhecimento do corpo e suas transformações, a concepção de corpo integrado a orientação sexual, os comportamentos e atitudes, além de considerar a história do indivíduo e sua interação com o meio, como também a valorização da vida.

2.4.1 RCNEI

Em relação à educação infantil, cuja principal finalidade é propiciar o pleno desenvolvimento da criança pertencente às faixas etárias de zero a seis anos de idade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) refere além de obrigações governamentais, a necessidade de que se estabeleça a relação complementar entre atendimento e educação, tanto nas instituições educacionais

quanto na família, enfatizando também, a adequada formação dos profissionais desta área.

Os princípios que norteiam as ações em educação infantil, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, Brasil, 1998, v.1, p.13) devem estar de acordo com:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.
- O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, comunicação, interação, ao pensamento, à ética e à estética;
- A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- O atendimento aos cuidados especiais essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Esses princípios básicos, se atendidos, propiciam à criança a oportunidade de desenvolvimento físico, mental, social e emocional, além de sugerirem a vivência de experiências prazerosas na escola, passando esta a se integrar ao mundo da cultura como um todo e a reconhecer a importância do prazer, do lúdico, no âmbito da experiência educativa.

O tema educar é apresentado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), subdividido em subtemas: *cuidar; brincar; aprender em situações orientadas: interação; diversidade e individualidade; aprendizagem significativa e conhecimentos prévios; resolução de problemas; proximidade com as práticas sociais reais: educar crianças com necessidades especiais* (Brasil, 1998). Dentro desse tema, são consideradas as características do perfil profissional do professor de educação infantil e a preocupação em relação à organização e seleção dos conteúdos por idade, eixos, blocos e à integração entre eles. Outras orientações didáticas contidas nesse Referencial apontam para considerações do professor em relação à *organização do tempo: atividades permanentes; seqüências de atividades;*

projetos de trabalho e à organização do espaço e seleção dos materiais; observação, registro e avaliação formativa, além de lembrar as influências do ambiente escolar, do espaço físico e dos materiais educacionais, os critérios para a formação dos grupos de crianças e as instalações dos ambientes de cuidados.

Quando se dedica ao tema Formação Pessoal e Escolar, o RCNEI refere como eixo de trabalho os processos de construção da identidade e autonomia das crianças, revelando que no conceito de identidade está implícita a idéia de distinção daquilo que diferencia um indivíduo de outro. Assim, a identidade pressupõe além do nome, das características físicas, da situação social de um indivíduo um processo de interação entre indivíduo e sociedade, capaz de fornecer as condições para que uma nova situação diferencial se estabeleça. BRASIL (1998) refere que a identidade na criança é construída por interações sociais estabelecidas com o outro, de modo a diferenciá-lo, às vezes e logo a seguir, imitá-lo e ainda, muitas vezes a criança se identifica por oposição ao outro.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), apesar de instrumento de orientação para os professores da educação infantil não aponta em nenhum lugar especificamente o tema corporeidade, mas ao longo de sua apresentação sugere como trabalhá-lo, tratando de alguns temas como o desenvolvimento da imagem corporal, auto estima, identidade etc. Com base neste material pretende-se aqui realizar um breve desenvolvimento do assunto em relação à orientação do professor para se trabalhar corporeidade com seus alunos a partir de subtemas apontados por eles, iniciando-se pelo RCNEI.

O enfoque apresentado pela literatura especializada enfatiza o tratamento do corpo físico integrado às suas percepções e sensações, destacando os aspectos do ambiente social e familiar como fatores interferentes na construção da corporeidade em crianças de 2 a 6 anos de idade. Também as experiências, vivenciadas no cotidiano escolar e relativas ao tema, provocam o questionamento de como o conhecimento do corpo integrado é capaz de nortear o resgate das regras e dos valores sociais na criança.

Assim, atualmente nas escolas de Educação Infantil, o corpo ainda recebe tratamento de forma a preponderar em sala de aula, seu aspecto biológico,

fragmentado e funcional, enquanto na mídia, preponderam os valores estéticos. Dentro da realidade atual, torna-se necessário fundamentar com valores sociais e familiares as representações de corpo que a criança já tem e desenvolvê-las de acordo com a faixa etária, como forma de favorecer sua autonomia.

As brincadeiras auxiliam a convivência quando realizadas em grupo, uma vez que desenvolvem a interação que é um passo importante para se trabalhar identidade e gênero transmitindo às crianças valores de igualdade, respeito e valorização dos diferentes sexos para que através da brincadeira aprendam a se relacionar com ambos os sexos e vivenciar os papéis tanto do homem quanto da mulher. Ao professor cabe atentar para que não se criem atitudes e situações estereotipadas com relação aos sexos como, por exemplo, homem não chora, mulher cuida da casa e o homem não, etc. Muitas vezes essas idéias são construídas em casa e o papel do professor deve ser o de não procurar auxiliar a criança a desenvolver uma nova perspectiva sobre o assunto, sem cortar bruscamente, suas atitudes. É importante considerar e integrar neste momento a família, uma vez que hábitos, costumes, valores, são criados neste âmbito e reproduzidos pela criança, sendo importante a compreensão e respeito entre escola e família.

As brincadeiras e jogos são muito úteis na educação infantil para se tratar a corporeidade, para tal eles devem envolver o reconhecimento do próprio corpo e devem ser explorados e desenvolvidos com frequência como, por exemplo: alguns que exijam da criança nomear e identificar partes do corpo, que utilizem movimentos conscientes ou que pelo menos sejam percebidos pela criança.

BONAMIGO et al. (2001) ressaltam a importância das atividades da área sócio afetiva na manifestação da imaginação e da fantasia (brincadeiras de faz de conta), criatividade (música, esportes, artes e jogos) e como estímulo para que as crianças resolvam suas "brigas", tomem iniciativas dentro de seu alcance, participem do preparo de seus alimentos, exercitem atividades práticas (limpar seus tênis, regar plantas) e estabeleçam algumas normas e regras morais dentro da ética familiar e da sociedade. Igualmente, os autores referem à inclusão de atividades de rotina (higiene e alimentação), atividades senso percepto-cognitivas (temporal, de movimento, espacial,

de memória e de pensamento) e de linguagem (situações do cotidiano, qualidade, narrativas imaginárias, estímulo à construção de frases completas).

COLL (1996) conceitua o educar como um conjunto de atividades mediante as quais um grupo se assegura que seus membros adquiram experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada. A aprendizagem do cuidado consigo mesmo, com o outro e com o ambiente faz parte do projeto pedagógico destinado à educação infantil. O cuidado tanto é parte integrante do educar como constitui condição para a manutenção da vida, promoção da saúde e da prevenção das doenças. CAMPOS (1994) afirma que o cuidado inclui todas as atividades que são integrantes ao educar: *alimentar, lavar, trocar, curar, proteger e consolar*.

Assim, os cuidados que visam à promoção do crescimento e desenvolvimento orgânico não são separados das atitudes e procedimentos que ajudam a criança a construir conhecimentos sobre a vida sócio-cultural. "Cuidar" e "educar", ao mesmo tempo em que mantêm a vida, promovem a saúde e ampliam o conhecimento humano (MARANHÃO, 2003). Essa autora considera o tom de voz, jeito de tocar, de cuidar de necessidades como a fome, frio e desconforto postural, atitudes do cuidador/educador que formam o primeiro espelho da criança.

Outro fato a ser considerado quando se deseja atingir as ações aqui discutidas em relação à formação pessoal e social da criança, diz respeito à capacitação do professor, o qual deve ter consciência de que *o vínculo para a criança se constitui fonte de significações*, estabelece um clima de segurança, confiança, afetividade, incentivo, elogios e limites colocados, favorecendo a qualidade da interação entre professor e alunos (BRASIL, 1998, v.2, p.49). O processo de educar demanda conhecimentos por parte do educador de como se dá a aprendizagem em cada faixa etária e sobre a didática adequada a cada conceito, atitude e procedimento que se deseja ensinar. Além disso, o educador infantil precisa construir conhecimentos e desenvolver habilidades para educar e cuidar das crianças possibilitando a formação de pessoas com uma personalidade diferenciada e integrada ao grupo social, mas independentes e, ao mesmo tempo, solidárias consigo mesmo e com seu próprio corpo (MARANHÃO, 2003).

Ao observar e reconhecer a relação e a percepção que a criança tem do próprio corpo o professor pode desenvolver atividades que articulem com o conhecimento deste, o RCNEI sugere o trabalho com argila para modelar o próprio corpo ou o de algum colega. É importante ressaltar que não deve priorizar o estabelecimento de qualquer hierarquia, pois se o professor, por exemplo, priorizar a cabeça pode estar indo na contramão da preferência de seus alunos, portanto cada criança deve ter liberdade para explorar e criar a partir do que sente e vivencia. Por isso a importância do professor ter conhecimento da relação que cada criança estabelece com seu corpo.

A atividade deve se preocupar também em envolver o reconhecimento de sentir os sinais vitais como os batimentos cardíacos e respiração além de trabalhar os sentidos e sensações, fazendo com que as crianças a percebam e expressem além de registrar isso, buscando levar a criança compreender e se expressar de forma harmoniosa.

É importante que se oportunizem momentos para se desenvolver estas habilidades ampliando sua experiência, inclusive a de se relacionar com as outras crianças num convívio social.

O professor deve proporcionar à criança oportunidades de vivenciar desafios corporais como subir em árvores, brincar, correr etc. amparando-a e orientando quando necessário, sem protegê-la demais (por medo de que se machuque), mas auxiliando-a a perceber situações de risco para que desenvolva confiança, as capacidades motoras, o reconhecimento do ambiente. No entanto, tais atividades não podem, colocar em risco sua integridade física, pois assim, ela também aprende a ter cuidado, se proteger a si e aos colegas.

Conhecer as possibilidades de cada criança pode fazer com que o professor possibilite a ela desafios e ações que não vão além de sua capacidade garantindo êxito em suas ações abrindo a ela oportunidades para agir sozinhas em determinadas situações, elogiando suas conquistas e assim valorizando-as para a criança.

Permitir que a criança realize algumas tarefas, estimula além da autonomia a percepção por ela própria de suas competências e capacidades, desenvolvendo responsabilidades que podem ampliar a auto estima.

2.4.2 PCNs

Partindo-se do princípio de que o corpo humano deve ser visto de forma una e integrada, onde se estampa a história, a cultura e a vida do sujeito e que ainda, este corpo interage com o meio, o conhecimento deste corpo deve se atrelar ao melhor auto conhecimento, por ser único e sobre o qual se possui uma visão subjetiva, fazendo com que o aluno desenvolva o respeito pelo próprio corpo e pelas diferenças individuais.

Assim como o RCNEI, os PCNs também não possuem um capítulo específico para o tratamento da corporeidade, mas ao longo do volume que trata de ciências naturais encontram-se muitos temas ligados à corporeidade, incluindo saúde, alimentação, cuidados com o corpo etc.

A formação do professor deve considerar que o aluno já trás idéias que foram apreendidas em seu meio de convívio incluindo o familiar que muitas vezes são erradas ou distorcidas, há também a influência da mídia e as que vêm do senso comum. Tudo isso deve ser considerado no trabalho desenvolvido em sala de aula.

Apesar de haver uma herança cultural onde o corpo humano é visto a parte do meio em que vive e também apenas como porção física, ele vai muito além deste aspecto, possui um ciclo vital inerente a todo ser vivo; as fases deste ciclo são amplamente marcadas por hábitos sócio-culturais e comportamentais de cada cultura. Um exemplo é a alimentação; todo ser humano necessita de certas substâncias fundamentais para seu desenvolvimento, mas o tipo de alimento e a forma de prepará-lo vão variar de acordo com a cultura e preferência de cada um. Há também grande influência da mídia sobre a alimentação com a difusão de “fast foods” aumentando o número de problemas de saúde ligados à alimentação. Ao trabalhar este tema o professor deve considerar todos estes aspectos respeitando as diferentes culturas e preferências de seus alunos.

O trabalho envolvendo crescimento e desenvolvimento deve considerar as transformações do corpo e as diferenças comportamentais nas diferentes fases da vida: da infância à velhice, levando em conta os aspectos biológicos, culturais e sociais de cada fase.

A escola tem o papel de subsidiar alguns conhecimentos para que o aluno seja capaz de agregar informações, saber discriminá-las e sentir-se apto a realizar escolhas, como por exemplo, trabalhar hábitos: como jogar lixo em terreno baldio, se automedicar etc., ou seja, atos e/ou valores que podem ser tratados considerando-se o valor à vida e à sua qualidade. Neste caso, o professor também lida com valores e hábitos que na maioria das vezes vem de casa, portanto deve ter muito cuidado ao tratar o tema, sem se omitir frente a esses assuntos, já que envolvem a formação do aluno como cidadão que tem responsabilidades que envolvem ele e as demais pessoas.

Um outro tema tratado pelos PCNs se relaciona à orientação sexual onde predizem a realização de um trabalho que vai além do estudo da anatomia e fisiologia humanas, principalmente relacionados aos aparelhos reprodutores masculino e feminino, sendo importante a compreensão do corpo humano como sexuado, cuja manifestação é modelada pela cultura e sociedade onde está inserido. Tal conhecimento pode proporcionar ao aluno se conhecer melhor, respeitar a si e aos outros, considerando suas necessidades e podendo escolher dentre o que lhe é oferecida.

Os PCNs dividem o estudo do ser humano e saúde (onde se encontra o estudo do corpo) em dois ciclos, um voltado para o primeiro e outro, para o segundo ciclo do ensino fundamental. No primeiro ciclo é sugerido se trabalhar as transformações ocorridas durante o crescimento e desenvolvimento, tendo como foco as principais características nas diferentes fases da vida, no que se refere ao corpo, comportamento e atitude.

Ao se tratar do tema corpo é comum que os alunos demonstrem vergonha ou façam brincadeiras, principalmente em relação às diferenças individuais como a cultura, o fato de ser mais ou menos gordinho, mais alto ou mais baixo, etc.

O professor deve desenvolver com o grupo um clima de cooperação, trabalhando as diferenças individuais, valorizando-as e favorecendo a auto estima e a formação de vínculos.

Também é sugerido ao professor que trabalhe com seus alunos utilizando imagens que podem ser coletadas pelo próprio aluno para visualizar uma

representação do ciclo de vida do ser humano entre diferentes idades, as quais podem ainda favorecer o trabalho com comportamentos, hábitos e características do corpo.

A sugestão dos PCNs é que neste ciclo, o aluno passe a conhecer “características externas do corpo humano” na infância, adolescência e fase adulta, passando a compará-las entre etnias, idade e sexos, além de estabelecer analogias com animais, como caminho para compreensão do corpo humano, de hábitos, atitudes etc., evidenciando o homem também como ser pertencente ao reino animal, antes de qualquer outra coisa.

Algumas características são um pouco difíceis de se diferenciar entre meninos e meninas, quando estes são muito pequenos e encontram-se vestidos e à medida que crescem essas diferenças vão ficando mais evidentes. Algumas delas podem ser ressaltadas como o crescimento de pêlos, surgimento de seios, mudança na voz, etc. Todas essas mudanças externas acompanham também alterações internas de amadurecimento psíquico, fisiológico, anatômico que podem ser visualizados neste ciclo e aprofundados em estudo no 2º ciclo. No entanto, essas mudanças externas ocorridas à medida que a criança cresce podem e devem ser apontadas e trabalhadas com ela no primeiro ciclo, de modo a conhecer tanto a fase em que está quanto os diferentes estágios pelo qual provavelmente passará, além de identificar as diferenças nas outras pessoas, como por exemplo, nos próprios familiares e colegas.

Ao estudar comparativamente o homem com os animais podem-se verificar alguns rituais como alimentação, conquista entre outros, e estabelecer “*diferenças nesses comportamentos humanos*” (Brasil, 1998), que vêm impregnados da cultura; no caso dos bebês humanos, ao serem comparados com os de outras espécies são percebidas como frágeis e necessitam de muito cuidado para se desenvolver. Esses cuidados podem ser ressaltados com os alunos, apontando as diferentes necessidades desta fase em específico.

Quanto ao desenvolvimento da autonomia, a criança pode iniciá-lo com auxílio do adulto, a partir da execução de tarefas como as escolares, de higiene, alimentação, cuidados com o corpo, além de desenvolver a percepção de seu corpo, seus limites, capacidades, percepções e sensações. Estas tarefas simples são de grande importância para o desenvolvimento da autonomia da criança e dependem de como o

adulto irá guiá-la para proporcionar maior ou menor aproveitamento, considerando as particularidades e a personalidade de cada uma.

Os PCNs sugerem que haja observação de cada fase de vida com suas particularidades, atentando cuidadosamente para a velhice que muitas vezes em nossa cultura é sinônimo de aposentadoria, invalidez, doenças, nela se esquecendo da valorização da experiência dos idosos, que também podem ter projetos e necessidades diferentes das outras fases da vida. Isso também inclui o desenvolvimento de uma outra visão sobre esta fase da vida; conhecê-la pode levar o aluno a desenvolver maior respeito pelos idosos refletindo que, como as outras fases, esta também deve ser considerada ao se estudar a corporeidade.

Para o segundo ciclo há algumas alterações no conteúdo relacionado ao corpo humano as quais apesar de considerá-lo uno, integrado, incluem também considerações sobre a história do indivíduo suas atitudes e interações com o meio.

Trabalhar alterações do corpo em determinadas situações como o aumento de suor, aceleração dos batimentos cardíacos e da respiração ao analisar alguma atividade física partindo do repouso, pode levar o aluno a ter um conhecimento mais aprofundado de seu corpo. Para tal, os PCNs sugerem o uso de textos selecionados pelo professor, de acordo com a necessidade de seus alunos, o preparo de estratégias e atividades para desenvolver procedimentos, atitudes, valores e conceitos reunidos no conteúdo.

A linha guia deste ciclo é o corpo integrado não só fisicamente, mas articulado à sua vida emocional e social, despertando o aluno para essa realidade. Para iniciar o trabalho é sugerido que os alunos expressem suas representações sobre o corpo humano, através de desenhos ou outras formas, como realizar montagens utilizando diferentes materiais, escolhidos pelos alunos e testados pela turma, por exemplo. A partir de então, os PCNs traçam um plano, como sugestão para se trabalhar o corpo humano, iniciando-se pelo sistema circulatório (envolvendo o transporte de materiais pelo corpo, a excreção de resíduos, ou seja, como ocorre todo o processo) interligando-o com a digestão (que fornece nutrientes que serão transportados até chegarem às células) e com a respiração, bem como as transformações ocorridas neste íterim envolvendo o papel das enzimas, hormônios, etc., ou seja, de certa forma mostrar ao

aluno como todos os sistemas do corpo encontram-se ligados e funcionando num conjunto, onde um depende do outro. Juntamente com isso propõe trabalhar os aspectos sociais e psíquicos que influenciam no funcionamento deste corpo, o que não exclui a saúde e hábitos necessários para mantê-la.

Um outro aspecto a ser tratado é o da sexualidade, que segundo os PCNs pode ser iniciado a partir dos aparelhos reprodutores e as transformações que ocorrem na puberdade, de forma diferente em meninos e meninas. Esse estudo pode começar com a observação do próprio corpo e das mudanças que estão ocorrendo nele a cada dia e se comparar com padrões de desenvolvimento descritos por materiais científicos. Os alunos podem representar, individualmente para evitar constrangimento, os aparelhos reprodutor masculino e feminino como cada um imagina, o professor pode analisar o material e devolver após desenvolver o tema com a turma. Pode ainda utilizar diferentes materiais e estratégias, sugerir leituras e com isso, trabalhar questões ligadas à sexualidade como a construção da identidade sexual, o prazer, masturbação entre outros, sempre considerando os componentes biológicos, culturais e históricos.

3. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo foi utilizada pesquisa qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 1986; BODGAN E BIKLEN, 1994), por meio da qual se pretendia investigar se a participação de licenciandas do curso de pedagogia, em oficina oferecida pela disciplina de “corporeidade e sua representação na prática pedagógica”, seria capaz de favorecer nestas licenciandas, o processo de transferência do conhecimento científico relativo à corporeidade e sua prática para o fazer docente.

A pesquisa qualitativa, também denominada por LUDKE E ANDRÉ (1986) de abordagem “naturalística”, tem como sua fonte direta dados do ambiente natural do sujeito a ser pesquisado, sendo que para esses autores o pesquisador deve ser desde o início observador, fazendo-se aceito, entrando no ambiente da pesquisa (em contato direto com a realidade), mostrando-se capaz de guardar informações que eventualmente, possam influenciar os resultados da investigação. Este tipo de pesquisa possibilita que a observação sobre a participação das licenciandas na disciplina e a atuação destas com suas respectivas turmas de alunos, bem como o registro dos achados obtidos durante estes momentos se dêem no ambiente natural do sujeito. BOGDAN E BIKLEN (1994) ressaltam a importância que o pesquisador deve dar ao “significado” que as pessoas atribuem às coisas e à sua vida e ainda, referem à tendência de se analisar os dados dentro de um processo indutivo, como fatores que favorecem a compreensão dos significados da realidade investigada.

Esta pesquisa teve o estudo de caso como foco norteador e, como instrumentos metodológicos questionários, observações, registros das atividades das licenciandas durante a disciplina, documentação em áudio e vídeo e entrevistas, os quais puderam fornecer dados considerando-se os encontros e desencontros relativos ao conhecimento sobre corporeidade e sua prática pedagógica. Foi considerada também nessa prática, a apropriação de metodologias, estratégias e meios de ensino, bem como a escolha de subtemas e sua adequação no enfrentamento dos problemas apresentados pelas respectivas turmas de alunos e ainda, o fazer pedagógico das licenciandas.

O estudo de caso em uma pesquisa qualitativa “é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE E ANDRÉ, 1986 p. 18).

Segundo Stake (apud Ludke e André, 1986) “conhecimento experimental do sujeito no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais”, retratam a realidade revelando a experiência, e diferentes pontos de vista, através de uma linguagem acessível que permite ao pesquisador generalizações naturalísticas (LUDKE E ANDRE, 1986).

Segundo Chizzotti (2001) o estudo de caso apresenta 3 fases de desenvolvimento: fase de seleção e delimitação do caso, fase do trabalho de campo, fase de organização e redação do relatório.

A fase de delimitação do caso deve reunir informações sobre “um campo específico” e “fazer análise sobre objetos definidos” pelo pesquisador para que se possa compreender uma determinada situação.

Na fase de trabalho de campo deve ocorrer a organização das informações documentadas de forma escrita, oral, gravada, que possam “fundamentar o relatório do caso”.

Na fase de organização e redação do relatório os dados são realizados segundo “critérios predefinidos” de modo que possam comprovar as “descrições e as análises do caso” (CHIZZOTTI, 2001, p. 103).

Nesta pesquisa, foram observadas as 3 fases propostas pelo autor citado anteriormente.

Na fase inicial - delimitação do caso - foram realizadas leituras sobre as concepções de corporeidade e como abordá-las no ensino superior, fundamental e infantil, bem como foram organizadas idéias sobre a transposição didática e ainda, sobre elementos que devem ser considerados no planejamento e na prática pedagógica, por aqueles que desejam auxiliar a construção da corporeidade no ambiente escolar. A pesquisa bibliográfica incluiu a revisão em bases de dados, as quais informaram livros, dissertações, teses e periódicos que abordam o conhecimento científico e a prática pedagógica sobre o tema.

Estas leituras propiciaram a reflexão da pesquisadora no sentido de avaliar a necessidade de o professor dar continuidade ao processo de construção de sua própria corporeidade, como aspecto que colabora no processo de ensino-aprendizagem, bem como ampliar suas concepções sobre o ensino do tema.

As reflexões da pesquisadora sobre a literatura apontaram para a concepção de corporeidade de Chevallard (1991), para quem a transposição didática é o instrumento através do qual se analisa o movimento do saber dito sábio (aquele dos cientistas) para o saber a ensinar (dos materiais didáticos) e através deste, ao saber ensinado (aquele que acontece em sala de aula). A transposição didática pode então ser expressa como a produção de um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido cientificamente ser um objeto de saber escolar.

Tais informações possibilitaram reflexões sobre a corporeidade no intuito de se investigar junto às licenciandas, professores e pesquisadores que lidam com seu ensino, o que entendem sobre ela, como vem sendo tratada e quando, auxiliando desse modo, na delimitação do problema de pesquisa e na escolha dos instrumentos de coleta de dados.

A fase de trabalho de campo foi caracterizada pela coleta sistemática de dados. Ocorreu ao longo de toda a pesquisa durante o período das atividades realizadas pela disciplina e pela pesquisadora: questionários (anexos 2, 3 e 7), observação, interação, registros (gráfico, áudio e vídeo, fotográfico), entrevistas (anexo 16), materiais produzidos pelas licenciandas (pré-projetos e relatórios de intervenção, anexos 17 e 18), apresentações e discussões de trabalhos.

As observações das atividades ocorreram a partir do contato direto da pesquisadora com o problema, proporcionando dessa forma, a possibilidade de se pesquisar várias situações que não podem ser obtidas por meio de perguntas. A pesquisadora revelou-se aberta às manifestações, sem, contudo “conduzir-se pelas aparências imediatas” de forma a possibilitar sua compreensão global sobre a realidade observada (CHIZZOTTI, 2001, p. 82).

Os questionários elaborados foram respondidos pelas licenciandas individualmente, sendo que, o contido no anexo 2 foi apresentado e recolhido antes do início das atividades, visando a expressão das licenciandas sobre o tema e,

colaborando desta forma, com a delimitação da pesquisa. Os questionários correspondentes aos anexos 3 e 7 foram aplicados com o intuito de provocar a reflexão das licenciandas sobre as suas corporeidades.

As entrevistas realizadas com as licenciandas ocorreram após a apresentação das intervenções de cada grupo e foram construídas a partir de roteiros semi-estruturados ⁽¹⁾, elaborados pela pesquisadora. Estes contêm questões em comum relacionadas ao conhecimento científico e à transposição didática e outras que buscam esclarecer ou complementar algumas considerações sobre as apresentações.

Numa primeira etapa (março de 2006) foi realizada uma investigação com o grupo de 17 licenciandas, considerada como pré-teste (anexo 2), que objetivava pesquisar o conhecimento científico destas licenciandas, envolvido no ensino de corporeidade. Tal pesquisa considerou se as licenciandas conheciam as orientações dos RCNEI e PCNs para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, relacionadas ao ensino da corporeidade, uma vez que estes documentos norteiam a atuação do professor quanto ao seu tratamento e ainda, se eram capazes de identificar algumas experiências ocorridas em sala de aula como proposta para se iniciar a abordagem da corporeidade.

Na segunda etapa (março a junho de 2006), durante a realização da disciplina foram respondidos questionários, apresentados textos (anexos 5 e 6) pela professora, bem como seminários pelas licenciandas, cujas discussões foram registradas. Foram desenvolvidas ainda, as dinâmicas do “espelho” e da “estátua” e a confecção de silhueta, atividades que geraram registros gráficos e fotográficos, além da apresentação de problemas vivenciados no cotidiano da sala de aula e relacionados com o tratamento da corporeidade. Essas atividades foram realizadas após organização das licenciandas em grupos, formados por elas próprias, de acordo com a afinidade, que mantiveram a mesma formação para todas as atividades realizadas ao longo da disciplina. Depois de discutidos, foram propostas resoluções para os problemas, as quais passaram a ser registradas pela pesquisadora e apresentadas como pré-projetos pelas licenciandas.

Entrevista semi-estruturada – parte de questionamentos básicos, apoiados em teoria de hipóteses, que interessam à pesquisa, oferecem amplo campo de interrogativas e possibilitam que o informante siga sua linha de pensamento e de suas experiências, dentro do foco colocado pelo investigador (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Durante as aulas de planejamento e as discussões realizadas entre os grupos, a pesquisadora e a professora produziram observações, as quais foram assinaladas pela pesquisadora e incluídas nos projetos de intervenção.

No decorrer do desenvolvimento destas atividades, a professora e a pesquisadora ofereceram textos relativos à formação da concepção e da construção de corporeidade: “O corpo humano, a idéia do corpo complexo e as práticas de ensino”, (Aragão, 2000, p. 19-39); “Esse corpo das ciências é o meu?” (Macedo, 2005, p. 131-140), bem como subsídios teóricos apresentados a partir de material didático elaborados pela professora da disciplina, sobre fatores que auxiliam, determinam e alteram a corporeidade, interferindo na sua construção e na prática pedagógica (anexos 8 a 12).

Na terceira etapa (maio a julho de 2006), os grupos de licenciandas apresentaram seus planejamentos para intervenções, os quais ocorreram em sala de aula após discussão com a professora da disciplina e a pesquisadora gerando dados que foram reunidos às anotações da pesquisadora.

As intervenções dos grupos de licenciandas ocorreram respectivamente, nas escolas de atuação de cada uma das coordenadoras dos 5 grupos de licenciandas. A partir da documentação das 5 intervenções em áudio e vídeo, a pesquisadora registrou suas observações, às quais foram acrescentados também, dados referentes às discussões e avaliações da turma, que ocorreram posteriormente à apresentação do tema de cada grupo. As anotações constantes do caderno de classe da pesquisadora produzidas durante a disciplina, foram reunidas aos relatórios de intervenção das licenciandas e passaram a constituir os registros de pesquisa.

Foram adotados para apresentação destes registros os seguintes símbolos: L1, L2, L3 até L17 indicativos das licenciandas, Lp1, Lp2, Lp4 para representar as licenciandas professoras que no momento da pesquisa atuavam e, a1, a2, a3 para alunos. As idéias expressas pelas licenciandas foram destacadas no texto utilizando-se de fonte menor e apresentadas entre aspas (no meio do texto) ou com travessão, quando se referem às falas.

A redação final (3ª fase) ocorreu a partir da organização do material coletado (pré-projetos, relatórios de intervenção, planejamentos de aula) e da confecção de

relatórios parciais, realizados ao término de cada aula e/ou atividade, com a intenção de registrar os diferentes aspectos que envolviam o problema de pesquisa. Estes relatórios indicaram pontos relevantes e contemplaram as diversas possibilidades de ação vividas na pesquisa, proporcionando a confecção da estrutura do relatório final.

3.1 Participantes

Foram pesquisadas 17 licenciandas organizadas em 5 grupos (3 deles com 3 alunas e 2 com 4 alunas) do 2º, 3º e 4º anos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, as quais freqüentavam disciplina optativa que tratava da corporeidade e de sua prática pedagógica. Foram incluídos como participantes 60 alunos do ensino infantil (3 a 6 anos) de escolas particulares e da rede municipal de ensino de educação infantil, situadas na região central e nos bairros de Bauru e, 15 alunos de uma classe do ensino fundamental (7 a 10 anos), de um projeto social, no município de Pederneiras.

Os grupos de alunos variaram bastante ao se tomar por base a classe social: havia alunos de escolas particulares os quais, em sua grande maioria, pertenciam à classe média alta; tinham acesso ao lazer, cultura, programas televisivos, bens materiais, etc. diferentemente dos alunos de outras classes sociais, também incluídos nesta pesquisa. Quando da classe social média alta, eram quase sempre filhos únicos, para os quais se espera que seus pais e demais familiares próximos dêem maior atenção, disponham de brinquedos de todos os tipos e ainda possuam seu próprio espaço na casa: um quarto só para si. Tal padrão mostrou-se diferente daquele dos outros alunos como os da educação infantil da rede municipal de ensino. Outro aspecto deve ser destacado, ainda em relação aos alunos do ensino público, para os quais de acordo com a procedência, região central ou bairros da periferia, puderam ser notadas diferenças relacionadas à qualidade de vida. Referente às crianças da região central, verificou-se que demonstravam desfrutar de relativo conforto, convivência familiar com os pais e ainda com tios e avós (por morarem próximos), dispor de quartos individuais ou partilhar o quarto com seus irmãos e ainda, referiram possuir brinquedos, que

embora sem tanta tecnologia, satisfaziam seus anseios, desde que dentro das possibilidades de seus pais.

Em outros casos, (como dos alunos da periferia), as crianças compartilhavam com a família de grandes dificuldades financeiras; nem sempre tinham seu próprio espaço, não raro dividiam seus espaços com os pais e, além disso, também brinquedos e roupas com os irmãos. Muitas vezes acabavam participando como ouvintes de discussões familiares dos mais variados tipos e assuntos, os quais não interessavam às crianças. Desse modo, essas vivências se refletiam no comportamento escolar, ao se relacionarem uns com os outros e com os adultos. Em vários momentos de conversa no ambiente escolar surgiam frases e questionamentos que apontavam para isso.

Os alunos participantes do projeto social tinham idades variadas, que iam dos 7 aos 10 anos de idade aproximadamente, sendo um grupo formado por crianças carentes, as quais apresentam vivências muito parecidas com as últimas do ensino público. No entanto, por serem crianças maiores conseguiam explicitar melhor os problemas vividos em suas relações interpessoais, familiares ou não, contando fatos que ilustravam seu cotidiano.

Todas essas diferenças entre os grupos de alunos foram levadas em conta pelas licenciandas, ao levantarem dentro do tema corporeidade o que seria relevante para ser trabalhado com determinada sala, considerando as dificuldades apontadas pelos grupos de crianças.

Em relação às licenciandas, todas faziam o curso noturno de pedagogia em uma universidade pública (Unesp), trabalhavam durante o dia, em sua maioria como professoras, em escolas de educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental. Algumas moravam com a família: pai, mãe, irmãos e outras eram casadas e tinham sua própria família. De modo geral, trabalhavam para auxiliar nas despesas familiares e também em suas despesas com estudo, transporte e material escolar. Algumas trabalhavam há algum tempo como professoras, tendo por formação o antigo magistério e, para atender uma nova regra imposta pelo governo que exige uma formação de nível superior, tiveram de retomar os estudos no curso de licenciatura em pedagogia. Outras eram mais jovens, embora a sala possuísse uma média de idade que variava entre 20 e 35 anos. Todas elas haviam cursado a disciplina de Educação e

Desenvolvimento Humano I, que lhes garantia acesso a temas que tratavam da biologia e psicologia do desenvolvimento.

Vale a pena registrar que a turma era composta apenas por mulheres apesar de que em outras turmas havia também a presença de homens, ainda que fossem poucos. Desenvolviam seus papéis de filhas, algumas de mães, esposas, namoradas, trabalhadoras e todas de estudantes. Em cada situação destas, vivenciavam experiências através de seus e em seus corpos; em diversos momentos trabalhavam a corporeidade (o meu corpo, o corpo do outro, o corpo adulto, o corpo da criança), a qual refletia as ansiedades, angústias, expectativas e alegrias vividas por estes corpos. Dentro desse contexto, as licenciandas viviam suas corporeidades e atuavam como professoras, influenciando a corporeidade de seus alunos e alunas, os quais no ambiente escolar referenciavam apenas a corporeidade da figura feminina.

ALVES MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER (1998, p. 162) referem que na pesquisa qualitativa a escolha dos participantes deve ser “proposital” podendo desse modo, o pesquisador escolher os participantes em função das “questões de interesse do estudo” e “das disponibilidades dos sujeitos”.

No caso do grupo de licenciandas, a participação destas foi voluntária, pois apesar de cursarem a referida disciplina, várias atividades exigiram disponibilidade para serem realizadas fora do horário letivo da faculdade e algumas vezes, nas escolas onde as licenciandas atuavam.

A participação dos alunos da educação infantil e do ensino fundamental durante as atividades didáticas das licenciandas ocorreu no ambiente escolar, durante o período de aulas.

A pesquisadora observou as recomendações de Neto (1994, p. 54) no que diz respeito ao trabalho de campo, buscando se aproximar das licenciandas com a apresentação da proposta de estudo, demonstrando postura de pesquisadora em relação ao problema a ser estudado e cuidando do referencial teórico e metodológico, pertinente ao tema a ser investigado.

3.2 Análise dos dados

A análise dos dados desta pesquisa foi elaborada a partir de material coletado na investigação realizada junto às licenciandas em pedagogia durante toda a disciplina que abordou o tema corporeidade e sua prática pedagógica. Este material foi coletado por meio de:

- 1 questionário de pré-teste
- 1 questionário sobre corporeidade
- 1 questionário referente ao texto: Esse corpo das ciências é o meu?
- Relatórios das silhuetas, desenhadas pelas licenciandas durante a disciplina.
- Gravações áudio visuais das intervenções realizadas pela licenciandas junto a seus alunos de educação infantil e ensino fundamental.
- Anotações reunidas num diário de classe (observações, idéias colocadas nas discussões, participação da análise de textos).
- pré-projetos, planejamentos de ensino e relatórios, confeccionados pelas licenciandas, referentes às intervenções realizadas por elas.
- Entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Os documentos comprobatórios relativos às várias etapas da pesquisa foram organizados e, depois de agrupados, os dados foram analisados de acordo com os objetivos da pesquisa, a partir dos seguintes pontos de análise:

1. Idéias das licenciandas sobre corporeidade e sua prática pedagógica.
2. A oficina de corporeidade e o conhecimento científico (corporeidade e a prática pedagógica).
3. A oficina e a transposição didática (planejamento e intervenção).
4. A oficina e o redimensionamento da prática pedagógica. (entrevistas).

Os dados provenientes da reflexão sobre os resultados coletados pela pesquisadora foram analisados de acordo com análise de conteúdo de Bardin (2002).

4. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência teve início com a apresentação da proposta de pesquisa às licenciandas matriculadas na disciplina optativa a qual se propunha tratar o corpo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e sua prática pedagógica, considerando os aspectos envolvidos no conhecimento científico sobre corporeidade.

Após a apresentação e encaminhamento do “termo de consentimento livre e esclarecido” (anexo 1), estes foram recolhidos e encaminhados pela pesquisadora, passando-se então, à coleta das idéias das licenciandas sobre como reconheciam a sua corporeidade e como a tratariam em sala de aula e se já tinham experiência quanto ao seu tratamento ou ainda, se poderiam identificar a necessidade de sua abordagem em situações vivenciadas por elas no cotidiano escolar (anexo2).

Uma vez que parte das licenciandas referiu não se recordar do tratamento que os PCNs (Brasil, 1998) e o RCNEI (Brasil, 1998) propõem em relação à abordagem do corpo e ainda no sentido de se excluir a interferência em suas respostas que eventualmente, poderia ocorrer pelo desconhecimento destas orientações, a professora apresentou resumidamente como tais instrumentos do governo propõem o tema.

2º Encontro:

Foi abordado o texto: O corpo humano, a idéia do corpo complexo e as práticas de ensino (Aragão, 2000 p. 19-39, anexo 5), que trata o conhecimento sobre a biologia do corpo, suas finalidades, considerando-o integrado quanto aos seus sistemas. Incluem nessa abordagem aspectos sócio-políticos, culturais, geográficos, históricos, educativos, levando em conta principalmente, o corpo como um “ser em transformação”. Este texto objetivou trabalhar a idéia de um corpo complexo que sente, ri, participa, responde, se integra, pensa, se movimenta, se entristece, tem dúvidas e angústias e se constrói conforme as mudanças de seu meio.

ARAGÃO (2000) comenta que o aluno apresenta interesse em estudar o corpo humano a partir de seu próprio corpo, procurando compreendê-lo ao falar de suas dúvidas, sua sexualidade e outros assuntos que surgem da curiosidade e de um

interesse pessoal por conhecer-se. Ressalta, no entanto, que apesar disto, a escola ainda trata o assunto de forma expositiva e descontextualizada, desconsiderando aspectos relevantes da corporeidade como faixa etária, condição sócio-histórica e cultural.

Embora o texto tivesse sido fornecido no primeiro encontro, com a solicitação de que todas as licenciandas fizessem sua leitura a fim de potencializar qualitativamente as discussões, elas chegaram à aula sem ter completado a leitura do referido texto.

Então, a professora solicitou que as licenciandas se organizassem em grupos, para que cada um procedesse à leitura de parte do texto, estipulando um tempo para esta tarefa; após então os grupos reunidos deveriam abordar o tema tratado pelo texto.

A professora iniciou com uma breve síntese sobre o texto, procedimento que proporcionou às licenciandas, a participação com seus comentários e dúvidas, promovendo discussões e facilitando a integração dos conhecimentos trabalhados com a turma.

A fala das licenciandas incluía questionamentos relativos à própria terminologia: corpo biologizado, corporeidade, corpo complexo, bem como exemplos de vivências no ambiente familiar (filhos, irmãos, sobrinhos) e na escola (manifestações dos alunos, professores e diretoria) que nesse momento, passavam a ser observados nas considerações sobre a corporeidade de acordo com os aspectos tratados pelo texto.

A professora aproveitou as curiosidades e as dúvidas surgidas na apresentação dos textos para promover discussões, avançando no sentido de trabalhar a concepção de corporeidade e estimular a construção da própria corporeidade pelas licenciandas, utilizando-se de material de apoio produzido por ela (anexo 8).

3º Encontro:

Iniciou-se com questionário preparado pela professora, (anexo 3) que deveria ser respondido individualmente pelas licenciandas assim que cada questão fosse formulada. Nesse sentido, a professora apresentava oralmente as questões numeradas, solicitando que cada licencianda respondesse por escrito, alertando-as

para que considerassem a primeira idéia que tivessem como resposta. Durante a realização do questionário não foi disponibilizado tempo para que as questões fossem copiadas, sendo que a professora e a pesquisadora não respondiam as dúvidas e nem interferiam nesse processo.

Tal procedimento foi realizado com a intenção de que as licenciandas expressassem a visão que tinham de seu próprio corpo, a partir de características dele, físicas e estéticas relacionadas à idade, sexo, aparência, cuidados, hábitos saudáveis e alterações fisiológicas. As questões estimulavam também, que revelassem seus anseios e objetivos em relação à qualidade de vida, prazer, desejos, humor, sexualidade, emoções, temperamento, caráter cultural e educativo.

Foi proposto como leitura o texto: *Esse corpo das ciências é o meu?* (Macedo, 2005, p. 131-140). Considerado pela pesquisadora como referencial teórico capaz de subsidiar discussões sobre as respostas obtidas com a aplicação do questionário do anexo 7. Este texto trata de como a disciplina de ciências vem apresentando o corpo a partir dos guias curriculares e de livros didáticos, enfocando a forma como o sujeito humano tem sido construído por esses dispositivos curriculares, retirando o corpo dos espaços culturais que ele ocupa. Destaca também como as ciências naturais e a biologia em particular têm produzido conhecimentos envolvendo os fenômenos naturais sem preocupação primordial com o projeto educativo, isto é, de que forma essa produção de conhecimento vem sendo construída no espaço escolar. Revela que no campo educacional a formação dos alunos, enquanto sujeitos sociais e culturais, passa a ser fundamental.

As licenciandas iniciaram a leitura em classe atendendo à solicitação da professora para que anotassem curiosidades, dúvidas, idéias e sugestões a serem trabalhadas em grupos no próximo encontro.

Foi também solicitado que as licenciandas respondessem um questionário relativo às idéias apresentadas no texto (anexo 7).

Para o 4º encontro a professora classificou a partir das respostas das licenciandas, aspectos psicológicos e sociológicos apontados predominantemente por elas, problematizando ao considerar convergências e divergências relacionadas nessas

respostas, diferentes pontos de discussão e ainda, incorporou a estas idéias, fatores culturais e educativos pouco contemplados nas respostas ao questionário.

4º Encontro

A aula se iniciou com a formação de 5 grupos de trabalho, organizados a partir da orientação da professora, no sentido de que houvesse pelo menos um componente em cada grupo com experiência didática prévia ou atual no ensino infantil e/ou fundamental.

A atividade proposta teve como objetivo estimular a reflexão sobre os interferentes apresentados no texto discutido e a partir dos questionários trabalhados nas experiências anteriores, com a finalidade de proporcionar a construção, pelas licenciandas, da própria corporeidade.

Os grupos iniciaram a tarefa, desenhando em papel “kraft” a silhueta de uma das suas componentes, escolhida para representar através de uma personagem sua própria corporeidade.

Foram representadas com caneta hidrocor sobre a silhueta as características físicas, sociais, educativas, culturais, geográficas, históricas, psicológicas, condições econômicas, hábitos, preferências, atividades profissionais esportivas, além das fases do desenvolvimento humano, a sexualidade e a motricidade, emoções e sentimentos e ainda, vestimentas e acessórios.

Cada um dos cinco grupos de licenciandas descreveu sua personagem, confeccionando como um documento um relatório escrito com as idéias do respectivo grupo e posteriormente, procedeu à apresentação oral, que ocorreu somente após a participação das licenciandas dos outros grupos, quando foi oportunizado que estas opinassem em relação à silhueta apresentada.

A interpretação das silhuetas foi compartilhada também pela professora e pela pesquisadora, momento no qual, as licenciandas componentes do grupo que apresentava, interagiam completando as idéias e defendendo as representações que

acreditavam estar registradas na silhueta por elas confeccionada ou justificando suas divergências, sobre o assunto tratado.

A professora ofereceu textos para leitura, os quais foram apresentados às licenciandas como referencial teórico no programa da disciplina. Como orientação, a professora organizou o material didático que abordava a “Prática pedagógica e o tratamento da corporeidade” das licenciandas considerando os aspectos biológicos, estéticos, mental e da qualidade de vida, no sentido de trabalhar a visão do próprio corpo e seus aspectos sociais. Ressaltou também os procedimentos metodológicos de estudo do corpo humano, enfocando as técnicas alternativas e, trabalhando a noção do “ser em transformação”, os preconceitos sociais, crenças populares, a interação com a família, as perdas, o caráter e as virtudes (anexo 9).

5º. Encontro

A aula se iniciou com a apresentação às licenciandas dos seguintes textos: O corpo feito cenário (Rosa, 2004, p. 17-40); Entre batons, esmaltes e fantasias (Felipe e Guizzo, 2004, p. 31-38); Professora, cadê o seu corpo? (Schewngber, 2004, p. 73-84) In Meyer e Soares (org, 2004); O corpo na vida cotidiana (Gonçalves, 2004, p. 13-37); Na dinâmica interativa a criança constitui seu corpo sexuado (Camargo e Ribeiro, 1999, p. 55-77). Selecionados pela professora como referencial teórico na confecção dos seminários pelas licenciandas.

Procedeu-se a seguir, o sorteio dos textos para os 5 grupos de licenciandas, que haviam se organizado desde o encontro anterior, os quais mantiveram a formação original para todas as atividades realizadas durante a disciplina. As licenciandas demonstraram surpresa com os temas contidos nos textos revelando que não imaginavam que estes assuntos diziam respeito à corporeidade, embora considerassem a princípio que se tratavam de temas interessantes.

Após cada grupo tomar conhecimento do seu tema, ocorreram discussões enquanto planejavam a apresentação dos seminários.

Diante dessas observações, a professora iniciou uma recordação sobre o que já havia sido estudado, na tentativa de provocar a organização das idéias trabalhadas pelas licenciandas, possibilitando comentários de algumas alunas e sugestões relacionadas aos problemas vivenciados por elas.

Dentre as vivências exemplificadas pelas licenciandas, em decorrência da retomada das concepções trabalhadas em sala de aula, surgiram alguns questionamentos: L9, L15, L10: referiram idéias relacionadas à curiosidade das crianças em relação à utilização do absorvente, ao “sangue” que viram sair, quando presenciaram o banho da irmã e da mãe e ainda, experiências em relação ao momento do nascimento, ao expressarem:

- Mãe, você não vai pôr aquele negócio? (Absorvente)
- Mãe, o que é este sangue que sai sempre de você e da minha irmã?

A professora aproveitou ao exemplificar um fato ocorrido com uma criança de 3 anos que tinha visto um potrinho nascer, para discutir até que ponto se deve informar a criança. Relatou às licenciandas que em uma de suas práticas, uma criança disse: “tia, a “mãe” (égua) fez o cavalinho”. Nesse momento, a professora salientou a importância de se explorar inicialmente o que realmente a criança viu. Perguntou então: Como? O que você viu?... Você viu fazer o cavalinho? A criança respondeu: “Vi! Por trás que sai”.

Na oportunidade em que, as mães e também a irmã, tiveram para responder às crianças, estas revelaram inexperiência relatando que ficaram atordoadas e até mesmo despreparadas ao terem que apresentar uma resposta. Utilizaram então analogias ou até mesmo da realidade. No entanto, as respostas se distanciaram muito da verdade: porque o sangue era “dodói”; porque elas haviam “bebido tinta”.

As próprias licenciandas revelaram que as crianças sentiam muito a mãe ter se machucado, “porque doía”, que as crianças poderiam experimentar beber tinta ou ainda conviver com esta concepção falsa, a qual certamente iria lhes provocar situações embaraçosas.

E a professora ampliou as discussões revelando que acredita ser prudente, quando não se conhece o que realmente as crianças sabem, que se espere suas idéias, na sala de aula, e se trabalhe somente o que elas desejam saber. E acrescentou

que uma vez saciada a curiosidade das crianças deveria se retomar o assunto, quando novamente elas perguntassem, aprofundando suas dúvidas.

Outras idéias relacionadas às habilidades que determinadas crianças podem apresentar precocemente foram discutidas a partir de questões em relação à montagem de jogos, a noção espacial e até mesmo em relação à menarca. Tais discussões apontaram para a genética, desenvolvimento hormonal e principalmente para o meio em que a criança vive.

Utilizando do exemplo de uma criança de 5 anos, considerada diferente das demais porque montava jogos de cubos na vertical, enquanto se esperava que fizesse isso na horizontal como as demais crianças, passou-se a discutir que além do estímulo também a genética interferia no desenvolvimento da criança, uma vez que ao desenvolver a noção espacial esta criança já possuía a visão do todo enquanto as demais visualizavam em partes. A discussão se estendeu com as concepções de habilidade e capacidade, hereditariedade e estímulo do meio.

Neste encontro foi trabalhado ainda, pela professora o texto: “O educador e o tratamento da corporeidade” (anexo10) que tratou o universo das relações do meio social, mitos, costumes, sonhos e desejos sociais, ecológicos e de gênero que devem ser considerados a partir das experiências vivenciadas pelo educador. O texto aponta ainda, que o educador deve ter como objetivo principal desenvolver capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la, destacando que a formação dos educadores deve considerar não apenas a produção teórico-científica que embasa o conhecimento sobre os alunos (as crianças), mas também o auto conhecimento dos professores.

6º. Encontro

Neste encontro, embora programado para discussão o texto: Esse corpo das ciências é o meu? (Macedo, 2005, p. 131-140, anexo 6), houve atraso para o início da aula, pois as licenciandas vinham das 2 primeiras aulas realizadas em outro prédio para

as aulas da disciplina e ainda o dia estava chuvoso, ocasionando a chegada das alunas em tempos diferentes.

Na impossibilidade de se estabelecer uma discussão, a professora iniciou a síntese das concepções até então trabalhadas: representação corporal, identidade, imagem corporal, utilizando material organizado por ela, que reunia tais concepções.

Através desse material grande parte do conteúdo do texto (Esse corpo das ciências é o meu?) pode ser trabalhado, à medida que as licenciandas iam retornando à sala e passavam a participar com exemplos e questionamentos.

A professora passou à abordagem da simbologia usada pelo corpo para se expressar e de sua utilização isoladamente ou em conjunto que acaba por evidenciar a imagem corporal. Foram trabalhadas 4 simbologias principais: a águia, o boi, o leão e o homem, a partir da apresentação da esfinge assíria Kerub (O corpo fala, Weil e Tompakow, 2004). Para esses autores, a representação de determinadas partes do corpo como cabeça, barriga e peito têm significados relacionados respectivamente, à boa racionalidade, à parte vegetativa e ao orgulho (anexo 11).

No sentido de fazê-las vivenciar as representações corporais já conhecidas pelas licenciandas, foi proposta a dinâmica da estátua, na qual uma delas utilizava representações históricas, culturais, do corpo físico e sociais, que davam significado à imagem de uma “baiana”, uma “patricinha” e uma “baladeira”. Nessas representações foram consideradas as diferentes histórias de vida e o aspecto temporal das personagens como pontos que interferem na afinidade das licenciandas, as quais se consideraram próximas à baladeira, por identificarem nesta personagem, simbologias que se repetem em seu meio cultural e social.

Outra dinâmica, a do “espelho”, foi empreendida no sentido de provocar uma reflexão sobre a possível divergência entre os significados representados por uma pessoa, como sendo sua imagem corporal e os significados de quem a vê. Nesta dinâmica parte das licenciandas se colocava de frente à outra parte delas, a qual imitava os movimentos, as expressões, que julgavam significar o que a primeira parte das licenciandas queria representar.

7º. Encontro

Para conduzir este encontro foi convidada uma professora de Prática de Ensino de Ciências e Biologia, Rosemary Rodrigues de Oliveira, que juntamente com a pesquisadora coordenou as rodas de discussão organizadas pelos dois grupos de licenciandas.

Objetivando organizar concepções em relação aos significados do corpo, e a interferência dos processos de transformação dos corpos pelo tempo e de mudança permanente de seus significados pela cultura foi trabalhado o texto. O corpo feito cenário (ROSA, 2004, p. 17-40).

As licenciandas referiram que o texto aborda como os jovens e crianças fazem de seus corpos *outdoors*, através dos quais expressam quem são, o que sentem, tornando esse corpo também uma obra de arte e de como a necessidade de ser diferente por parte da vontade de pertencer a um grupo, ou seja, ser igual.

O grupo iniciou apresentando uma pequena história da águia e a galinha que conta como uma águia criada como galinha e agindo como tal, um dia através da ajuda de uma pessoa percebe que ela não era uma galinha.

Foi discutido o fato de a escola padronizar os alunos, sendo citado Foucault como autor que fala disto em sua obra “Vigiar e Punir”; ocorreram comentários sobre a liberação da mulher e do corpo através dos séculos. A apresentação convergiu para o corpo considerado híbrido por unir num mesmo espaço, um corpo físico e uma cultura, o biológico e o social. As licenciadas enfatizaram que Louro in Rosa (2004, p. 19) fala sobre a presença de um corpo não só estético, mas também moral e higiênico.

O grupo fez a seguinte pergunta para as demais: “O que vem na mente de vocês quando se fala de cenário?” Muitas responderam: um pano de fundo, que pode ir mudando conforme a cena; o cenário vai se modificando; “tem haver com o que a gente é”. O grupo narrou as 3 cenas contidas no texto. Foi discutido então, que muitas vezes a escola não quer ouvir o aluno, que não é visto individualmente.

A discussão tornou-se mais acirrada quando passaram a tratar de um fato citado no texto: o de a mãe, por preocupação, ir à escola com xérox de páginas do diário da filha; a discussão ficou em torno de: até onde isso é invasão do espaço e privacidade

alheia e até onde é só uma preocupação que exime de culpa a mãe ter olhado o diário. Ocorre que muitas das alunas são mães e tiveram um ponto de vista que defendia a atitude da mãe, mas outras alunas argumentaram contra, por já terem vivido a situação na posição de filha, demonstrando se sentirem invadidas em sua individualidade. O assunto foi exaustivamente discutido, mas como gerou polêmica, a discussão foi encerrada para iniciar o 2º texto programado para ser apresentado pelo grupo 5.

Este texto: Entre batons, esmaltes e fantasias (Felipe e Guizzo, 2004, p. 31-40) tratou de questões muitas vezes presentes na educação infantil, que podem ser mostradas através da citação de algumas cenas do cotidiano na escola. A discussão girou em torno do descobrimento do próprio corpo por meninos e meninas e, tudo o que tem implicação com essa imagem: a escola, os valores familiares, o papel da escola e da família na abordagem de questões de gênero, etc. Foram trabalhados muitos exemplos trazidos pelas licenciandas em sala de aula; a discussão foi mais tranqüila, diferente daquela do texto anterior. Na primeira houve mais polêmica, esperou-se que o grupo apresentasse tudo para depois iniciar as discussões, já o 2º foi discutido na medida em que era apresentado, o que parece ter propiciado um trabalho mais profundo sobre o tema.

8º. Encontro

A apresentação dos seminários iniciou-se com o grupo 3 que trabalhou o texto: “Na dinâmica interativa a criança constitui seu corpo sexuado” (Camargo e Ribeiro, 1999, p. 55-70). Partindo da concepção de que a própria criança constitui seu corpo sexuado, foram apresentadas 6 cenas citadas no texto, que expunham fatos ocorridos em sala de aula, envolvendo o tema sexualidade.

As discussões apontaram para o trabalho na escola desenvolvido principalmente com o físico e o cognitivo das crianças, deixando de lado o desenvolvimento sexual. A professora aponta as brincadeiras de faz de conta, as quais segundo ela mostram muito da corporeidade das crianças; ressalta ainda a consideração que se deve ter com as falas e as perguntas das crianças, não deixando qualquer pergunta sem resposta.

Uma licencianda (L3) ao se referir à fala da professora sobre as brincadeiras de faz de conta, diz: “O brincar para a criança é coisa séria, é assim que ela aprende também”. Esta mesma aluna relata que estava com o filho, de frente para ele quando a criança disse: “Mãe, to olhando pro seu pipi”. Ela então respondeu: “Mas, menina não tem pipi”. O menino não acreditou e ela, então pediu que ele fosse perguntar a avó que estava na sala de casa, que acabou confirmando a afirmação da mãe. A licencianda que também é mãe revelou sentir-se sem graça de falar sobre o assunto com seu filho. Este relato expõe uma dificuldade que está muito presente na escola e na vida familiar.

Outra licencianda (L6) revela que sua irmãzinha diz sempre que tem pipi, ao que ela responde: “Menina não tem pipi”. Em outra ocasião esta criança pega no pênis de seu irmão dizendo a mãe: “Mãe eu peguei no cocô do tato”.

Uma outra licencianda (L10) ainda referiu-se sobre a fada do dente, conhecida por parte das crianças que acreditam que esta fada leva o dente, quando este cai de da boca e é colocado embaixo do travesseiro, deixando no lugar uma moeda. No entanto, outros alunos não acreditavam e, portanto, a professora teve de explicar uma história que parecia real no contexto apresentado, mas que de fato a fada poderia não aparecer.

Apresentando a revista Nova Escola, o grupo deu seqüência a sua abordagem sobre o tema educação sexual, mostrando uma questão feita à professora em sala de aula: “Por que minha xereca pisca quando vejo duas pessoas se beijando na TV?” A professora respondeu que o corpo recebe diversos estímulos e que responde a eles como, por exemplo, “um vento frio faz a pele arrepiar”. “Da mesma maneira algumas imagens estimulam os órgãos sexuais. E por isso a vagina se contrai (pisca)”. A aluna acabou se sentindo satisfeita com a resposta e foi brincar.

As licenciandas aproveitaram do momento para expressarem suas curiosidades relacionadas à função sexual do deficiente físico que está paralisado da cintura para baixo. A professora respondeu baseada na inervação do pênis e da região da coluna de ocorrência da lesão.

Dando seqüência ao tema, as licenciandas apresentaram para a sala o desenho realizado por um aluno de 5 anos, enquanto estavam sendo discutidas as características que identificam meninos e meninas. Ao solicitar que se caracterizasse

um menino, o aluno apresentou o desenho de uma criança que em parte era um menino e em outra parte era uma menina. Ao se pedir explicação se o desenho representava um menino, a criança respondeu: “É um menino disfarçado de menina” e explicou, que apesar de usar vestido a personagem “tinha pipi e usava chapéu”, sugerindo que o gênero estava ligado principalmente ao sexo e não aos gostos e preferências que caracterizavam o menino.

Outro grupo apresentou o texto (Professora cadê o seu corpo?) que apontava principalmente, questões referentes ao gênero e historicidade da corporeidade, evidenciando as marcas “impressas” no corpo do sujeito e a forma como estas foram e continuam sendo inscritas. Relacionava ainda, como as práticas escolares encontram-se implicadas na construção da corporeidade, além de evidenciar de que forma esta prática pode marcar o sujeito.

Neste texto analisou-se como a história de vida de algumas professoras, juntamente com sua história construída no ambiente escolar, influencia na forma destas professoras vivenciarem sua corporeidade hoje e, também na forma como trabalham este tema com seus alunos.

O texto ressalta que as professoras acabam expressando dificuldades para lidar com suas próprias corporeidades, principalmente quando, ao desenvolverem o tema com suas alunas, estas expressam atitudes muito diferentes daquelas esperadas pelas professoras, ao se colocarem no lugar das alunas. As professoras apontam que hoje as meninas são mais ousadas, lidam com sua corporeidade, de modo que acabam deixando as professoras inseguras, embaraçadas, fazendo-as sentirem-se despreparadas para lidar com os questionamentos, problemas e opiniões que suas alunas expressam.

A professora solicitou que as licenciandas trouxessem relatos de problemas que dizem respeito à corporeidade, vivenciados em suas turmas de alunos da educação infantil e ensino fundamental e que pudessem constituir projetos de intervenção.

9º. Encontro

O encontro iniciou-se com apresentação pela professora de conteúdo relacionado aos temas: “como ensinar corporeidade”, abordando o papel desempenhado pelo professor incluindo a avaliação das necessidades da classe com a qual trabalhará o planejamento, as estratégias traçadas por ele, o material a ser utilizado, a metodologia empregada e finalmente as formas de avaliar seus alunos; e “o papel do professor” no ensino da corporeidade, desenvolvendo quais as atitudes e tarefas que este deve ter para com os alunos, abordando a adequação destes objetivos à faixa etária e ao desenvolvimento infantil (1 a 6 anos), da meninice (7 a 10 anos) e adolescência (10 a 17 anos), (anexo 12).

Foi apresentada às licenciandas a estrutura de um projeto de intervenção, incluindo o problema, a proposta para solucioná-lo, os objetivos, a metodologia de ensino (quais os caminhos percorridos) e os resultados em relação ao que ocorreu em sala de aula durante a intervenção.

A maior dificuldade, ao tentar realizar o exercício de estruturar verbalmente uma intervenção, se deu em relação ao problema a partir do qual se trabalharia. Foi discutida a diferença entre problema e problematização utilizando-se de uma história contada por Lakatos: Um jovem vai pela primeira vez à casa da namorada para conhecer sua família; há muitas pessoas na casa, pois há uma pequena recepção. Ele percebe então, que o zíper de sua calça está aberto (este é seu problema), então ele pensa: “Como vou sair desta?” Eu posso ir atrás da mesa de comes e bebes e fechá-lo, ou seria melhor pedir desculpas e fechá-lo na frente de todos, ou ainda atravessar a sala e ir ao banheiro para fazer isto lá, mas neste caso ao se dirigir até o banheiro com o zíper aberto, todos poderiam ver (estas são as problematizações, ou seja, os aspectos que envolvem o problema e apontam para sua solução).

Apesar da manifestação das licenciandas apontar para o entendimento destas questões, tendo como referencial a história utilizada pela professora, elas se mostraram inseguras e algumas até confusas, ao revelarem suas idéias sobre o que poderia se constituir no problema a ser trabalhado.

Estabeleceu-se a partir das dúvidas anunciadas pelas licenciandas, em relação às vivências que traziam sobre a corporeidade, uma discussão na qual eram utilizadas suas próprias idéias, que ampliadas passavam a interferir na delimitação do problema de intervenção.

As licenciandas dos grupos 1 e 5 apresentaram para a professora, a pesquisadora e a turma sugestões com as quais pretendiam desenvolver suas intervenções. Esta atividade tinha como objetivo trabalhar o conhecimento sobre a metodologia envolvida na elaboração do projeto de intervenção.

Seguiu-se então a apresentação dos problemas.

O grupo 5 relacionou para que a sala discuta, tentando encontrar caminhos a serem escolhidos para a intervenção, a interferência dos “Rebeldes” (novela que apresenta o cotidiano escolar de adolescentes mexicanos) na formação da corporeidade para uma turma da 3ª série do ensino fundamental, uma vez que determinada licencianda do grupo passava por uma situação, em que este estereótipo evidenciava-se de forma marcante na construção da corporeidade de seus alunos.

A turma apresentou inicialmente muita dificuldade em estabelecer o que seriam as problematizações e encontrar o problema. Foram levantados alguns questionamentos pela professora a respeito do tema escolhido, que provocaram contrapontos à discussão, referentes aos objetivos a serem alcançados pelo grupo, os quais foram discutidos. Ao final desta discussão, as licenciandas apontaram 2 questões norteadoras sobre o que seria o problema de pesquisa: 1. Pode o estereótipo interferir na corporeidade? 2. Como o estereótipo interfere na corporeidade?

A professora pergunta: “Qual a relação dos estereótipos que desejam trabalhar? Com o desenvolvimento? Influência da mídia? Construção da corporeidade?”.

O grupo 1 apresentou como problema, a agressividade em sala de aula, vivenciada por uma das licenciandas com uma menina da turma do maternal (2 anos e meio de idade), para a qual lecionava. Esta criança manifestava sua agressividade ao apertar insistentemente e com força, as bochechas de outras crianças até que estas chorassem. Durante suas intervenções como professora havia notado que apesar de explicar para ela que as crianças não gostavam de serem apertadas, a menina continuava sua ação, demonstrando que tinha noção de estar machucando os outros.

Após apresentar o problema à família da aluna solicitando aos pais, ajuda no sentido de minimizar as conseqüências do ato agressivo, várias explicações e justificativas revelaram a atenção deles para com o problema. No entanto essa atitude da criança persistia tanto na escola, quanto no ambiente familiar.

Após a apresentação, foram gerados muitos questionamentos pela turma e esclarecidos pela professora e pela pesquisadora. No entanto, a discussão não pode ser encerrada naquele momento, pois embora muito se tivesse falado sobre os caminhos que poderiam ser percorridos, para resolver tal problema, nada ficou decidido.

A convite da professora da disciplina foi tratado o tema “Metodologias de Ensino” pela professora de Prática de Ensino de Ciências e Biologia, Rosemary Rodrigues de Oliveira, que já havia atuado em discussões anteriores sobre corporeidade, com a turma de licenciandas.

A palestrante abordou as metodologias de ensino, considerando as vertentes teóricas de Cachapuz (2000), Mortimer (2000) e Krasilchik (1996). Foram referidos os modelos de ensino, modalidades didáticas, estrutura das atividades de ensino e os princípios gerais para a ação didática. Foi fornecido texto, produzido pela referida professora sobre o tema abordado em sua palestra (anexo 13).

Após apresentação foram discutidos com as alunas alguns exemplos de metodologias aplicadas ao ensino da corporeidade como ensino por descoberta, mudança conceitual, aula expositiva, ensino por pesquisa e perfil conceitual.

10º Encontro

As apresentações dos problemas pelos grupos de licenciandas continuaram neste encontro. O grupo 2 foi o primeiro a expor; o problema inicialmente proposto se referia ao modo como a criança via seu corpo, o qual surgiu da experiência de uma das licenciandas do grupo com seus alunos da educação infantil do Jardim II (5 anos de idade). Ao desenharem a si mesmos, estes alunos não colocavam todas as partes do corpo, por exemplo: faltavam, mãos, cabelo, olhos etc.

A hipótese levantada por essa licencianda era de que os alunos não possuíam a noção de corpo no espaço físico, além de uma concepção de corpo pouco desenvolvida. Tais idéias foram confirmadas na literatura utilizada pelas licenciadas.

A idéia inicial era verificar como os alunos esquematizariam seus corpos antes e após a intervenção, que incluiria a leitura de uma história que tratava do corpo e também a utilização de espelho para trabalhar imagem corporal.

A professora esclareceu às licenciandas que não havia necessidade de realizar avaliações, como o grupo havia proposto, por se tratar de uma intervenção e não de uma pesquisa. Propôs então, que o grupo se concentrasse nos objetivos, pontuando-os: 1) Melhorar a visualização do corpo pelas crianças; 2) Estudar a imagem, visando sua ampliação 3) Estudar através do desenho como a criança entende seu corpo. No sentido de auxiliá-las na delimitação do problema a professora responsável pela disciplina pergunta qual seria a literatura de apoio e o porquê do uso de um espelho e não de outra criança, já que nesta faixa etária a criança aprende a partir do outro. Sugere então, que se poderia trabalhar com espelho ou com outra criança ou ainda com os dois, dependendo do que se deseja alcançar. Faz também outro questionamento ao grupo: “O problema proposto vem da experiência da licencianda como professora ou da literatura encontrada por ela?”.

Em seguida o grupo 3 apresentou sua proposta para o pré-projeto que consistia em trabalhar situações envolvendo consumo. A idéia inicial era de realizar a montagem de um mini-mercado para trabalhar o querer versus a necessidade de se possuir algo e o fato de tentar mudar para ser aceito pelo grupo. O grupo revelou que a questão impulsionadora para elaborar esta proposta foi a dificuldade que os alunos da educação infantil, do Jardim II e Pré (5 e 6 anos de idade), apresentaram ao vivenciar diferenças econômicas entre eles, narradas quando da atuação de uma das licenciandas .

Após discussão entre o grupo de licenciandas, professora, pesquisadora e a turma, a licencianda que vivenciou o problema revelou que o verdadeiro motivo da proposta surgiu a partir da situação na qual uma aluna com maior poder aquisitivo tornou-se evidente na sala de aula, através de suas vestimentas e postura, destacando-se como líder. Toda turma queria então, ser sua amiga fazendo de tudo para agradá-la.

Quando ela rejeitava um de seus colegas de sala, a criança ficava muito triste por querer ser aceita por ela, e conseqüentemente, também pelo grupo.

Com base nesse relato, a professora questionou qual a ligação direta entre o problema diagnosticado e o consumismo e como relacioná-lo com a corporeidade. O grupo, após maior reflexão definiu ainda que provisoriamente, realizar uma proposta de atividade que contemplasse brincadeiras cooperativas para desenvolver melhor a questão da identidade e o respeito pelo outro.

Dando seqüência a abordagem dos elementos que devem ser considerados na prática pedagógica, a professora passou a abordar as estratégias de ensino. Inicialmente preocupou-se com o enfoque que é dado pela literatura à concepção de estratégias alternativas de ensino, passando a discutir os conceitos essenciais para se formular estratégias didáticas. Assim, foram traçadas estratégias que possibilitassem aos alunos experiências de aprendizagem, consideradas as interferências no ambiente do aluno e ainda situações de ensino-aprendizagem oportunizadas pelos professores (anexo 14).

Dentre as estratégias apresentadas às licenciandas foram enfatizadas as atividades em grupo, que visavam através de dinâmicas, jogos, representações, mímica, dentre outras, auxiliar a resolução dos problemas colocados pelos grupos de licenciandas de acordo com as diferentes situações, objetivos que se deseja desenvolver, conteúdos de ensino, considerando a estrutura cognitiva dos alunos.

11º. Encontro

Nesse encontro passou-se a apresentação dos problemas pelos grupos 1 e 5. O grupo 1, que pretendia colaborar na construção da corporeidade tratando a agressividade, já havia discutido em outra aula seu projeto de intervenção, retomou para a sala seu problema e apresentou sua proposta demonstrando a pretensão de trabalhar sensações, capacidades do corpo e limites a partir de uma situação em que uma criança agride as outras beliscando suas bochechas. Chegou-se a hipótese de que

ela precisaria ser privada de certas coisas juntamente com os outros alunos para que não pareça uma punição.

O grupo 5 propõe em seu projeto trabalhar com o estereótipo no desenvolvimento da corporeidade. Partindo-se das questões que tratam de problemas causados pelo estereótipo, evidenciados principalmente na sala de aula, da percepção das licenciandas em relação à ocorrência de “massificação” e a preocupação com a individualidade das crianças, as licenciandas sugeriram como problema, a modificação que o estereótipo causa na identidade dos alunos, a conseqüente inadequação de seus comportamentos em sala de aula. Assim ao considerarem o estereótipo como parte da identidade, as licenciandas propõem trabalhá-lo de modo que o aluno possa entender o estereótipo como um personagem, podendo até imitá-lo, desde que mantenha sua própria identidade.

O problema apresentado pelo grupo 4 estava relacionado ao *bullying*, ou seja, algumas discriminações que apareciam em sala, principalmente, na forma de apelidos que os alunos referiam uns aos outros. Isto ocorria numa turma do ensino fundamental de um projeto social, cuja idade das crianças variava entre 7 e 10 anos, na qual uma das licenciandas atuava.

Pela apresentação do grupo ter ficado para o final da aula, o problema foi pouco discutido. No entanto, as idéias apresentadas por ele pareciam bem delimitadas, relacionando o problema aos objetivos e à metodologia programados para o pré-projeto. Ele propunha o uso de imagens para discutir diferenças individuais, levantar as qualidades das pessoas, utilizando jogos e promovendo discussões sobre aspectos da corporeidade.

A pesquisadora trabalhou com as licenciandas o tema, meios de ensino. Iniciou conceituando meios de ensino de acordo com a literatura (Martins, 1993), passando em seguida a abordar o modo como estes podem ser selecionados levando-se em conta: características do grupo com o qual se pretende trabalhar, quais contribuições os meios de ensino poderiam trazer ao processo de ensino-aprendizagem, a relação que se estabelece entre meio de ensino escolhido e o conteúdo a ser trabalhado, qual a intenção para a escolha de determinado meio (Zabala, 1998), ressaltando ainda que a

adequabilidade é essencial, uma vez que ao escolher determinado recurso deve-se pensar em extrair o máximo de sua potencialidade, para se atingir o objetivo esperado.

Para exemplificar o uso de um meio de ensino, a pesquisadora utilizou material audiovisual, apresentando à turma trechos do filme “Minha vida em cor de rosa”, para iniciar uma discussão sobre as questões de gênero e construção da identidade na criança, abordados dentro do tema corporeidade.

O filme relata a história de um menino, chamado Ludovico, que quer ser menina, pois se identifica melhor desta maneira. Tal atitude causa diversos transtornos na família e também entre esta e o grupo social no qual se encontra inserida. Apesar de se esforçar para aceitar e compreender as atitudes do filho mais novo, em determinados momentos os familiares não conseguem lidar com esta dificuldade. Alguns trechos apresentam a imitação como influência na formação da identidade, como por exemplo, quando Ludovico vê meninos brincando de bang-bang, tenta imitá-los em frente ao espelho e também beijar uma menina, para se “sentir menino”, retratando a formação da identidade, a princípio, a partir do outro.

Num outro recorte do filme, pode-se visualizar a irmã mais velha explicando a Ludovico como se forma geneticamente o menino e a menina, da junção de cromossomos XX (para menina) ou XY (para menino) o que faz o personagem encontrar uma solução plausível, em sua imaginação que justifique o fato dele ser menino (pelo menos física e geneticamente). Então ele fantasia que Deus jogou do céu um par de cromossomos X e um cromossomo Y, que caíram juntos; acidentalmente um dos X bateu na borda da chaminé e caiu para fora de casa, sendo substituído pelo Y, portanto o fato dele ser menino foi um erro.

Estes trechos acima citados foram apresentados e discutidos rapidamente em sala, não só do ponto de vista da corporeidade, mas também de sua adequabilidade, relevância, intencionalidade como meio de ensino. Dessa forma a pesquisadora, ao apresentar o filme às alunas (licenciandas) pode trabalhar tanto o conteúdo relativo à corporeidade, quanto à forma de se utilizar o filme como meio de ensino (anexo 15).

12º. Encontro

Os grupos iniciaram a confecção dos planejamentos auxiliados pela professora da disciplina e pela pesquisadora, as quais atuavam alternando-se nos grupos. Questionavam e auxiliavam nas dúvidas, enquanto as licenciandas montavam seus projetos a partir de seus problemas de pesquisa.

Todos os projetos de intervenção ficaram encaminhados ou pelo menos estruturados, sendo solicitado às licenciandas que dessem andamento a seus projetos para o próximo encontro.

Nesta oportunidade, pode-se acompanhar as dificuldades enfrentadas pelas licenciadas ao planejarem, momento em que algumas delas mostravam-se desanimadas e diziam não terem aprendido a planejar, anteriormente à esta disciplina.

A professora da disciplina investigou a afirmativa manifestando conhecer a proposta curricular da Licenciatura em Pedagogia e as disciplinas que poderiam ter oportunizado tal formação. A partir de então as licenciandas explicaram que já haviam planejado em outras disciplinas, a partir de um modelo oferecido, no entanto, desconheciam o significado dos itens que constituem o planejamento.

13º. Encontro

As licenciandas se reuniram para finalizar os planejamentos, decidir os últimos detalhes das intervenções, escolher e confeccionar o material didático e ainda, programar os dias de realização das intervenções.

A atuação das licenciandas junto às escolas se realizou no período de 15 dias, programados para esta atividade no calendário da disciplina. Assim, o grupo 1, que trabalhou com o maternal (crianças de 3 anos), constituiu-se de 4 licenciandas que desenvolveram a corporeidade a partir do subtema “agressividade”, utilizando vídeo, sensibilizações e brincadeiras.

O grupo 3, constituído por licenciandas que atuaram no Jardim I (crianças de 4 anos), trabalhou a corporeidade a partir dos subtemas liderança e auto-estima,

utilizando uma brincadeira cooperativa e também, a história do patinho feio para ressaltar que há diferenças entre as pessoas.

Para o Jardim II (crianças de 5 anos) foram trabalhadas pelas licenciandas (grupo 2), a auto-imagem e a imagem corporal, utilizando-se como meio de ensino um vídeo do “Castelo Rá-Tim-Bum”, enfocando o banho de um ratinho que, enquanto se cuida apresenta as partes de seu corpo.

Para tratar com os alunos de um projeto social (entre 7 e 10 anos de idade) o tema *bullying*, o grupo 4 iniciou sua atuação fazendo alguns questionamentos aos alunos sobre as impressões que tinham ao visualizarem a imagem de uma pessoa apresentada a eles, o julgamento que se estabelece ao conhecer alguém e as qualidades de cada um.

O 5º grupo, que pretendia trabalhar a interferência do estereótipo no desenvolvimento da corporeidade, realizou um trabalho com as crianças do Jardim I (4 anos).

Inicialmente, questionou-se às crianças da sala como seria um príncipe e uma princesa, investigando-se como entendiam estes estereótipos. Em seguida, comentou-se com as crianças o filme infantil Shrek que trata de um estereótipo fora do padrão esperado. Na sequência, as crianças desenharam representando príncipes e princesas e a partir destes desenhos foi iniciada uma discussão, na qual se trabalhou estereótipos, ressaltando as diferenças entre as pessoas, considerando outros aspectos que não só o físico, incluindo nesta percepção as emoções, sentimentos, qualidades, caráter, personalidade, gostos.

Os grupos e temas ficaram assim organizados:

GRUPOS	TEMAS
1	Agressividade
2	Auto-imagem e imagem corporal
3	Liderança e auto-estima
4	<i>Bullying</i>
5	Estereótipo

14º. Encontro

Neste encontro deu-se a apresentação à sala, das intervenções gravadas em vídeo pelos grupos de licenciandas, cujas descrições seguem abaixo:

4.1 Descrição das intervenções gravadas em vídeo.

Vídeo 1:

Licencianda (L3), Grupo 2

Grupo a ser trabalhado: Jd. II (crianças de 5 anos de idade)

Problema apresentado: Dificuldade das crianças em caracterizar seus corpos.

Caracterização do ambiente: A sala não possui uma caracterização comum às salas de aula para crianças, exceto pelas carteiras menores adaptadas ao tamanho delas. Ela é ampla e suas paredes possuem cores claras; é iluminada por luz natural que incide de janelas amplas e dispõe de uma grande porta de vidro que dá acesso ao pátio. No fundo da sala há um armário grande de metal, um quadro com dois bebês sendo um branco e um negro, sentados, nus, abraçados, de costas, há um aparelho de televisão e um vídeo cassete fixados por meio de suporte na parede; nas laterais há uma bancada de cada lado e um cartaz grande com reportagens pregadas nele, na frente há uma mesa grande do professor, uma lousa. No meio da sala as carteiras das crianças que no dia da intervenção estavam dispostas em quatro fileiras com oito carteiras dispostas uma de frente para outra,

A professora responsável pela turma estava presente durante toda intervenção, no entanto não interferiu na atuação das licenciandas, somente acompanhou em pé numa das laterais da sala.

Descrição da intervenção: Iniciou-se com uma das licenciandas distribuindo uma folha de papel sulfite para cada criança sem dizer ainda o que seria feito. Após todas as crianças estarem com suas folhas foi pedido a elas que desenhassem seu corpo. Um aluno disse que sabia desenhar florzinha, momento em que a licencianda respondeu que tudo bem, mas o que estava pedindo era para desenhar o seu próprio corpo. Foi

dado um tempo para a tarefa, que funcionou como pré-teste, no sentido de conhecer como as crianças retratavam seus corpos. A próxima atividade consistiu em assistir uma animação na qual um ratinho toma banho, enquanto nomeia as partes do corpo que vai lavando e depois se seca e põe a roupa. Por ser parte da programação infantil de um canal de TV aberta, muitas crianças já conheciam a música e cantaram juntas; esta animação serviu como ponto de partida para discutir as partes do corpo. Após a apresentação, durante a qual as crianças demonstraram animação, foi perguntado a elas quais partes foram lavadas, pedindo que mostrassem em si próprias, falando onde ficavam enquanto apontavam, ou seja, as crianças observaram e nomearam as partes, além de discutir sensações e funcionalidade, como por exemplo, quando a professora pergunta para que serve a boca? E os olhos? Foi trabalhado também o fato de sentir gosto, cheiro, tato, como as sensações de carinho, quente, frio, etc. sentidas através dos toques.

O desenho do ratinho foi apresentado mais uma vez e logo em seguida a licencianda pediu que as crianças desenhassem novamente seus corpos. Todos os desenhos foram recolhidos para posterior comparação com o pré-teste.

Discussão em sala de aula sobre a apresentação: O grupo trouxe os dois desenhos para apresentar à sala.

Na discussão em sala de aula não houve muitas perguntas a respeito da intervenção passada em vídeo; a professora questionou à sala se a intervenção estava de acordo com a metodologia. Todas concordaram que estava fazendo poucos comentários. Uma aluna do grupo defendeu a metodologia empregada justificando que apesar de não serem todos, mais da metade da sala ampliou seu desenho mostrando que de alguma forma ela foi eficaz.

A professora deu uma dica de que talvez tenham faltado entrevistas com as crianças sobre o que elas desenharam, possibilitando assim a chance de esclarecerem seus desenhos e até mesmo acrescentarem elementos que tenham ficado faltando, mas que no momento da entrevista as crianças poderiam se lembrar. Além disto, a professora ressaltou a importância de se trabalhar sentimentos e de nunca se colocar a idéia do professor sobre a da criança ao se analisar o desenho. É necessário se buscar

esclarecimentos, por exemplo: O que é isso? “É meu cachorro!” “Ah, mas porque ele se parece com seu cachorro”?

Houve a sugestão de que talvez tenha faltado uma conversa antes do segundo desenho.

Vídeo 2:

Licencianda-professora (Lp 1), Grupo1.

Grupo a ser trabalhado: Maternal (crianças de 3 anos de idade)

Problema a ser trabalhado: Agressividade

Caracterização do ambiente: Sala não muito grande, mas adaptada às crianças com carteiras pequenas, cantinho da fantasia onde as crianças encontram apetrechos para se caracterizar nas brincadeiras, almofadas para sentar, janelas amplas e ambiente iluminado. Nas paredes encontram-se figuras infantis, uma lousa e à frente da sala a mesa da professora. A licencianda que dirigiu a intervenção também era professora da turma, mas outra licencianda do grupo esteve presente durante toda a intervenção auxiliando-a.

Descrição da intervenção: A apresentação se iniciou com a caracterização da escola, particular e de classe média; o grupo de crianças com o qual trabalharam tinha em média 3 anos de idade e o problema apresentado foi o de uma determinada aluna que agredia as outras crianças apertando suas bochechas. Alguns alunos revidavam outros não, mas isto começou a criar certo desconforto para a turma. Além disto, esta aluna não gostava de receber carinhos, abraços, ou seja, contatos físicos de seus amiguinhos de sala, mas às vezes ela os fazia.

A intervenção ocorreu numa tarde e inicialmente a licencianda conversou com as crianças que naquele dia elas iriam assistir a um filme; também aproveitou para apresentar a outra licencianda (que a auxiliaria na intervenção). Foi passado para as crianças um desenho animado que é transmitido por um canal de TV aberta e por isso, as crianças em sua totalidade já conheciam os personagens do desenho, tanto que cantaram a música tema da abertura. A animação em questão chama-se “Timothi vai à escola”; os personagens são animais que vivem numa pequena cidade e os filhotes

vivem diferentes situações que procuram levar alguma mensagem às crianças; o episódio apresentado chama-se: “Pequenas mudanças”. As crianças foram acomodadas no chão da sala de vídeo para assistir o filme. O episódio falava sobre uma das personagens (Nora) que não aceitava bem as mudanças: iniciava com ela querendo comer cereais pela manhã e a mãe lhe dizendo que naquele dia o café da manhã seria outro; ela, mesmo contrariada se alimenta. Depois, Nora queria vestir determinada blusa para ir à escola, mas a mãe a havia colocado para lavar e ela necessita usar outra; seu quarto apresenta a pintura velha e seu pai vai reformá-lo e ela também não quer que nada mude por lá. Quando vai à escola, Nora tem que se sentar em outro banco, pois aquele no qual estava acostumada ficar, já estava ocupado. Num outro momento, a professora faz uma brincadeira de “dança das cadeiras” onde cada um terá de permanecer na cadeira que se sentar ao término da brincadeira e ela acaba se sentando com colegas com os quais não costumava se relacionar e aos poucos, vai se adaptando às mudanças e também gostando de viver coisas diferentes, aprendendo a lidar com seus amiguinhos, conhecê-los e a gostar deles. Isso fica cada vez mais evidente à medida que se passa a história, até o desfecho aonde ela chega a casa e vai ver seu quarto que apesar de reformado continua igualzinho, seu pai justifica dizendo que achou resto de tinta da última pintura e que resolveu não mudar nada, como ela pediu e ela termina o episódio perguntado por que, já que pequenas mudanças de vez em quando são boas.

No fim do filme as crianças se manifestaram dizendo que nenhuma delas queria ser como a personagem principal do episódio por conta de suas ações. Foi feita uma roda de conversas que as licenciandas do grupo chamaram de tomada de consciência, onde contextualizaram o problema da personagem Nora. Depois, as crianças foram ao banheiro, momento em que normalmente se organiza num “trenzinho”, mas a aluna que era a mais agressiva dessa turma, se levantou e quis dar a mão a um dos colegas. Apesar deste fato segundo a professora ser muito incomum e, a turma foi de mãos dadas até o banheiro. Em seguida os alunos foram para a sala de “ballet”, dançaram e brincaram todos juntos, a licencianda (L7), que estava participando da intervenção juntamente com a outra responsável pela turma (Lp1), avisou que seriam formados grupos por ela e, portanto os alunos foram escolhidos aleatoriamente. Eles não

reclamaram e permitiram que se misturassem; sentaram-se então no colchonete para a realização de uma brincadeira que consistia em obedecer alguns comandos como: “- Vamos colocar as mãos nos olhos!”, mas a Licencianda (Lp1) colocava no nariz confundindo as crianças e elas se divertiram muito com isso. Depois destes comandos, as crianças teriam que cumprir 4 ações: dar um abraço, um beijo, um afago na cabeça e dar as mãos. A aluna “a1” só fez 2 das ações: o abraço e dar as mãos, mas permitiu que fizessem as ações nela, sem brigar, ou agredir qualquer um dos colegas. Depois foi perguntado às crianças qual carinho elas haviam gostado mais; a maioria respondeu o beijo e o afago na cabeça, enquanto a aluna “a1” não quis falar.

No final da aula todos os alunos ganharam uma carinha feliz feita em EVA (tipo de material muito utilizado em brinquedos e jogos pedagógicos por ser maleável e impermeável, também é utilizado na confecção de tapetes para recintos onde as crianças brincam em escolas e creches) para levar pra casa. A licencianda (Lp1) disse que normalmente antes de ir embora todas as crianças ganham um desenho de um rostinho feliz na mão feito com canetinha própria para este tipo de desenho, mas quando se comportam mal ganham uma carinha triste. Dois alunos comentaram que não gostam da careta triste, pois é quando se comportam mal. A professora disse então que naquele dia todos tinham participado, agido bem e que mereciam levar uma carinha especial para casa.

A licencianda perguntou então, por que não gostam da carinha triste e as crianças responderam que elas só ganham esta carinha quando brigam. Ela perguntou então por que não é bom brigar e por que é bom ganhar carinho, as crianças foram dando várias respostas, como por exemplo, que ficam felizes quando recebem carinho, faz bem, é gostoso, é legal etc.

Discussão em sala de aula sobre a apresentação: A professora da turma após a exposição questiona sobre a metodologia escolhida, sua eficácia e quanto à adequabilidade do meio utilizado (o desenho animado) em relação ao problema apresentado. As licenciandas do grupo que apresentou a intervenção ressaltaram perceber que a forma como atuaram proporcionou alguns resultados que consideraram como positivos, e a sala concordou que pelo alcançado parecia que o planejamento

havia sido bem aplicado, embora fosse prematuro associar o sucesso dos resultados a esta única intervenção. Manifestaram a necessidade de dar continuidade ao projeto.

Vídeo 3:

Licencianda (L5), Grupo: 5

Grupo a ser trabalhado: Jardim I (crianças de 4 anos de idade)

Problema a ser trabalhado: Estereótipos (Príncipe e princesa)

Caracterização do ambiente: Uma sala pequena, onde estudam aproximadamente 10 alunos; as carteiras são dispostas aos pares, encostadas nas paredes de ambos os lados, determinando uma passagem no meio; de um lado da sala há janelas bem amplas que deixam o local iluminado, estas possuem cortinas claras e coloridas e na metade final da sala está a porta. Na frente da sala, encostada no canto esquerdo, está a mesa da professora e no centro da parede, uma pequena lousa sobre a qual se encontra o abecedário em papel colorido e os números de 1 a 10. Do mesmo lado da porta, na parede, acima das carteiras encontram-se armários azuis com flores coloridas que dão um tom alegre à sala; nas paredes há gravuras coloridas e que remetem ao universo infantil; por se estar em época de copa do mundo e festa junina, havia bandeirolas nas cores verde e amarela, penduradas na sala.

No início da intervenção uma professora que leciona na escola, que também é licencianda do curso de pedagogia da UNESP - Bauru, mas que não estava participando da disciplina de corporeidade, esteve presente caso fosse necessário algum auxílio. No entanto, a professora da turma também estava na sala, não se fazendo necessária sua ajuda naquele momento.

Houve participação da professora da sala quando foram feitos alguns questionamentos às crianças; no final da intervenção, ela as estimulou a responderem refazendo as perguntas da licencianda, quando necessário. No restante do tempo, ela foi somente observadora.

Descrição da intervenção: Foi trabalhado o estereótipo com crianças de 4 e 5 anos a partir das representações de príncipe e princesa, muito presentes nesta faixa etária, onde as crianças possuem alguma idéia de como devem ser tais personagens.

Geralmente, eles são representados nos diversos desenhos animados, que passam a fazer parte do cotidiano da criança. A preocupação das licenciandas do grupo com respeito à corporeidade se deve ao fato de que na maioria das vezes, a criança quer ser o personagem, acabando por mudar seu jeito de ser para incorporá-lo, fato que pode interferir na construção da identidade das crianças.

A intervenção se iniciou com uma conversa com os alunos sobre príncipe e princesa: se as crianças conheciam alguns personagens e quais; todos citaram desenhos animados, em sua maioria da Disney como a Bela e a Fera, Cinderela, Branca de Neve, etc.. Foi pedido então, que cada um desenhasse o príncipe e a princesa que desejasse. Após ser dado um tempo destinado a esta tarefa e, enquanto desenhavam, estabeleceu-se uma conversa da licencianda com as crianças, a partir de elementos representados nos seus desenhos (vestimentas, adereços, tipo físico, costumes, comportamento) constituintes dos aspectos educativos, sociais, culturais que caracterizavam os estereótipos do príncipe e da princesa. A seguir, estava programada a projeção de trechos do filme Shrek I, justamente para trabalhar o fato dos personagens principais serem dois ogros, não possuírem as características de príncipe e princesa encontradas em outros desenhos animados e também, com a intenção de trabalhar a importância atribuída à aparência, ressaltar que os sentimentos e a personalidade das pessoas devem ser considerados além da beleza física, ainda mais quando esta é estereotipada como, no caso da princesa (magérrima, loira, de olhos azuis ou verdes etc). No entanto, problemas técnicos impossibilitaram a apresentação do filme. Contudo as crianças referiram terem assistido a esse filme, o que foi confirmado pela professora, que disse já tê-lo exibido em duas oportunidades. A licencianda questionou então, como era a princesa Fiona e o Shrek; as crianças disseram que eram feios, verdes, eram ogros etc.

A seguir, ela deu continuidade ao questionamento com o intuito de levar as crianças a expressarem as idéias que possuíam a respeito de como deve ser um príncipe e uma princesa e quais atributos e características eles devem possuir. Passou então, a perguntar se estes personagens podiam ser feios (fisicamente), ressaltando a aparência da princesa Fiona. As crianças responderam: “ela só é feia por estar enfeitiçada pela bruxa”, mas revelaram que inicialmente ela era bonita.

A licencianda solicitou então, que as crianças dissessem quais características uma pessoa deveria ter para ser uma princesa; elas responderam que deveria possuir cabelos loiros, lisos, olhos verdes ou azuis, além do vestido, que era muito importante para diferenciar uma princesa de uma pessoa comum, e ainda que os sapatos de salto especiais de princesa também deveriam fazer parte de suas características.

Ao se perguntar se o cabelo da princesa poderia ser cacheado, as crianças foram quase unânimes em dizer não, mas uma aluna se referiu à Branca de Neve, “que tinha cabelo escuro e cacheado” e que, portanto, poderia haver uma princesa com cabelos parecidos.

Em relação às características do príncipe foram citados: cabelos negros e lisos, olhos azuis, verdes ou negros e a altura, que deveria ser maior do que a da princesa. Quanto à vestimenta, o príncipe deveria usar roupas azuis e botas, sendo a beleza física considerada pelas crianças, um atributo muito importante.

Após esta primeira discussão foi feito novo questionamento, insistindo se a princesa e o príncipe têm mesmo que ser bonitos. Todos disseram que sim. Foi então, perguntado se a princesa pode ser “chata”, brava, meiga, bondosa ou ainda má, e se esses atributos não eram mais importantes do que ser bonita. Todos responderam que ela deveria ter qualidades como “bondade, amor no coração etc.”, “mas ela tem que ser bonita”, além disso. A professora da turma ainda perguntou se uma garota gordinha não poderia ser princesa e a turma ficou um pouco indecisa ao responder; alguns disseram que sim, sem muita convicção enquanto outros ficaram calados. Estas respostas mostram que para as crianças, os estereótipos da princesa e do príncipe são bastante fortes nesta idade. Para as crianças, é necessário, transformar esta visão, proporcionando um tempo maior de intervenção, tanto que a elaboração para uma continuidade deste processo foi realizada, para ser aplicada com as crianças.

Discussão em sala de aula sobre a apresentação: Na discussão em sala de aula, a professora pediu que primeiramente o grupo conceituasse o que entendia por estereótipo. Uma das licenciandas do grupo referiu o estereótipo como um modelo a ser seguido ou que se busca imitar.

A seguir, a professora falou ser importante para se quebrar alguns estereótipos dar para a criança “feedbacks positivos”, como dizer que talvez ela não seja capaz de falar igual à princesa, mas que ela fala bem, salientando esta qualidade.

Houve então a seguinte pergunta: L5: “E se a criança elege um estereótipo do mal?”.

A professora respondeu que enquanto ela só gosta do personagem não há problemas. O problema aparece quando a criança assume o seu papel.

Uma licencianda (L6) apontou o estereótipo dos “Rebeldes”, onde os alunos querem ser os personagens. A professora coloca que nesse caso tem que se trabalhar a construção da identidade.

A licencianda L5 referiu que no caso do filme Shrek as crianças podem perguntar como os personagens Shrek e Fiona são felizes, pois ela, que era “bonita”, virou um ogro, que é uma criatura “feia”, ou seja, sem as características estereotipadas atribuídas aos personagens de príncipe e princesa.

A professora explicou que esse questionamento só evidencia a dificuldade em se romper com os estereótipos, sugerindo que se leve ao conhecimento das crianças como são os príncipes e princesas de verdade, utilizando fotos como material que os retratem na realidade, como por exemplo, uma imagem do príncipe Charles da Inglaterra e de outros príncipes e princesas. Esclareceu ainda, ser mais fácil construir uma imagem em cima de outra já existente do que desconstruir uma já formada.

Vídeo 4:

Licencianda-professora (Lp4), Grupo 3

Grupo a ser trabalhado: Jardim I (crianças de 4 anos de idade)

Problema a ser trabalhado: Liderança e auto-estima

Caracterização do ambiente: A intervenção se deu no pátio da escola; o local é coberto, porém a sua volta fica o gramado e algumas árvores de pequeno porte. Apresenta-se como um local limpo, arejado e bastante agradável, os pilares são pintados de azul escuro da metade para baixo e na parte superior, a cor é branca, assim como nas paredes do pátio da escola. No chão está pintado de forma bem

colorida um jogo de amarelinha e um caracol. A licencianda, que também é professora da turma, foi quem interagiu com as crianças, sem a interferência de outros adultos na intervenção.

Descrição da intervenção: Na turma de Jardim I, na qual o trabalho se desenvolveu, havia uma aluna, aqui denominada de aluna “a2”, que segundo a Licencianda-professora (Lp4) se “destaca” na turma, pois geralmente usa roupas e sapatos de qualidade, se diferenciando das outras crianças que no geral, são bastante carentes. Por conta disso, as outras crianças da sala acabaram por elegê-la como líder das brincadeiras e de outras atividades: “todas querem ser como ela”. Querem ser amigas dela e quando ela se recusa a brincar com determinada criança ou até mesmo a fazer alguma tarefa nos grupos, as crianças ficam chateadas e se sentem excluídas. Com base nestes acontecimentos, foi proposta intervenção que trabalhasse a auto-estima dos alunos, de modo que estes percebessem que qualquer um deles seria capaz de sugerir como a brincadeira deveria ocorrer. Para iniciar a intervenção contou-se a história do patinho feio e discutiu-se com a turma a questão de ser diferente, opção que nem por isso garante a alguém, ser melhor ou pior que os outros. Depois, foi realizado um jogo que o grupo de licenciandas chamou “jogo da sapataria”, que era ao mesmo tempo cooperativo e competitivo; cooperativo, pois as crianças precisavam se ajudar, para que o grupo terminasse a tarefa o mais rápido possível e competitivo, porque foram feitas duas turmas, no caso, de meninos e meninas; ganhava a turma que terminasse primeiro. O jogo funcionava da seguinte forma: as crianças tiravam um pé do sapato e colocavam dentro dos limites de um círculo, feito com giz no chão, em cujo centro estava escrita a palavra SAPATO. Depois de serem organizadas em duas filas, as crianças, ao sinal da professora, iniciavam o jogo: o primeiro da fila tinha que sair correndo e calçar o pé de sapato que estava faltando, amarrando o cadarço. Foi informado às crianças, que poderiam auxiliar seu colega, somente quando o grupo não conseguisse terminar a tarefa. A forma como as crianças se dividiram (meninos e meninas) foi uma escolha da sala.

Ao saberem que seriam filmadas, as crianças pediram que, antes de iniciar efetivamente a brincadeira, fossem filmadas em pé, como a seleção brasileira, quando canta o hino nacional antes do jogo. A professora atendeu ao pedido delas. Antes de

iniciar o jogo, foram dadas as instruções, solicitando-se que primeiro os meninos tirassem seus sapatos e colocassem dentro do círculo e depois, as meninas fizessem o mesmo, enquanto era explicado que todos jogariam juntos. O primeiro da fila ao calçar o sapato completamente, iria para o fim da fila e o que estivesse em primeiro faria, a mesma coisa até que todos terminassem. As crianças mostraram ter compreendido a explicação e a licencianda (Lp4) contou até 3 e apitou para iniciar o jogo. As crianças, por vezes, torciam chamando o nome daquela que estava calçando o sapato, sendo que a aluna “a2” teve seu nome incluído na torcida.

Ao final da brincadeira, as meninas que estavam ganhando, acabaram perdendo, pois a aluna a3, muito detalhista e delicada, demorou bastante para calçar seu sapato, possibilitando a vitória dos meninos. Mesmo assim, as meninas não se chatearam, mas a aluna a2, se mostrou abatida, emburrando por ter perdido o jogo, enquanto os meninos comemoravam bastante. A licencianda (Lp4) aproveitou o momento para justificar o porquê dos meninos terem ganhado, salientando o espírito de equipe, colocando para o grupo que é importante também saber perder e, que nem sempre é possível ser primeiro em tudo. As crianças mostraram ter entendido o que a professora explicou, uma vez que após esse acontecimento, elas desejaram vivenciar o jogo, formando grupos mistos.

Foi conversado com as crianças sobre o que aconteceu durante o jogo, se elas haviam gostado etc. No final do dia, como de costume, foi formada uma fila que sempre era guiada pela aluna a2, por sugestão da própria sala. Neste dia, no entanto, a turma optou para que um dos meninos guiasse a fila, já que eles haviam ganhado o jogo.

Discussão em sala de aula sobre a apresentação: A professora questionou à sala, se a aluna a2 poderia ser um tipo de estereótipo; as licenciandas disseram pensar que sim, pois viam que de certa forma ela era o modelo que todos ou pelo menos a maioria queria seguir. Porém, a turma achou que a atuação da licencianda (Lp4) foi eficaz para um início de mudança de atitude das crianças e sugeriu que se realizassem mais algumas brincadeiras ou jogos como forma de dar continuidade ao trabalho. De um modo geral, tanto a licencianda (Lp4) como as alunas da sala pensaram que o objetivo da intervenção havia sido a princípio, atingido.

Vídeo 5:**Licencianda-professora (Lp2), Grupo 4**

Grupo a ser trabalhado: Crianças de 7 a 10 anos de um projeto social

Problema a ser trabalhado: “Bulling”

Caracterização do ambiente: Uma sala de tamanho mediano, com paredes brancas na parte de cima e verde claro na parte de baixo. À frente, encontra-se uma pequena lousa, ao lado esquerdo um cartaz e em sua volta, algumas letras coloridas. Na parede da esquerda observa-se uma prateleira com algumas pastas de arquivo e um trenzinho de papel colorido pregado dando um tom mais alegre à sala. Há aproximadamente 5 mesas quadradas com 4 cadeiras cada, onde as crianças estão acomodadas: algumas mesas estão completas, outras têm 2 ou 3 crianças sentadas. Por ser época de copa do mundo, há bandeirinhas penduradas nas cores verde e amarela e também, um balão de São João. A professora está na frente da sala; no canto esquerdo, de costas para a câmera, está uma auxiliar arrumando alguns materiais. Ela participa pouco da intervenção, mas auxilia a licencianda (Lp2) em alguns momentos, como por exemplo, para organizar o bingo. Num primeiro momento as crianças se mostram curiosas e pouco à vontade com a câmera.

Descrição da intervenção: A professora inicia a atividade explicando o que está programado para o dia, dizendo que será algo especial: “Eu vou explicar o que vai acontecer hoje; nesta tarde, foi preparado para vocês um trabalho especial sobre o corpo, a nossa corporeidade, né?” Então perguntou: “Todos têm um corpo?”, os alunos responderam: “Temos”.

“- Vocês gostam de seus corpos?”

Alguns respondem que sim, outros riem timidamente. A professora explica que foram preparadas atividades que vão falar sobre o corpo e pede para que, devagar e de maneira organizada, peguem as cadeiras e formem um círculo. Depois de formado o círculo, a licencianda (Lp2) avisa que passará uma figura para a turma e gostaria que todos a observassem com atenção e detalhadamente, e só após esta observação passassem a descrever o que viram, dizendo as suas impressões sobre a referida figura. Nela se encontra um ator bem vestido, com tons de azul e usando um boné branco; trata-se da propaganda de uma marca de roupa.

A licencianda (Lp2) inicia a discussão, questionando se a pessoa da foto é homem ou mulher. Os alunos respondem ser um homem que está num barco, pois identificam uma “vela” e passando a descrevê-lo pela cor de sua pele (branca), pelos olhos (verdes) e físico forte. Um dos alunos diz se tratar de um ator, outro diz que a pessoa da foto possui dentes muito brancos. A professora provoca a turma, apontando as características físicas dele, querendo saber se é feio, bonito, alto, baixo, magro etc. Um aluno responde que ele é feio, porque ele (aluno) como homem não deve dizer que outro homem é bonito, os outros alunos riem.

Por fim, os alunos apontam acessórios como o relógio, um anel, que posteriormente percebem ser uma aliança, e acabam por identificar o ator, dizendo a professora quem ele é.

A licencianda (Lp2) solicita que todos fechem os olhos e coloca uma música suave para proporcionar um momento de relaxamento e, pede então que imaginem um bolo bem gostoso. Sem comentar nada num primeiro instante, cada um deve somente imaginar; ela faz alguns comentários sobre como ele pode ser quadrado, redondo, ter um ou dois andares etc. instruindo os alunos para que ao término da música, relatem como imaginaram o bolo. Ela então, desliga a música e os alunos começam a expor suas idéias: alguns dizem que o bolo imaginado era de chocolate, com uma vela em cima; outro aluno (a4) diz que seu bolo tem casquinha de chocolate e cereja, um terceiro aluno (a5) ainda se refere a um bolo de milho verde e, assim prosseguem descrevendo seus bolos. A licencianda (Lp2), a partir desta dinâmica, inicia uma conversa com seus alunos sobre a importância do que cada um pensa, mesmo que não seja igual ao pensamento do outro; ressaltando que cada um tem sua criatividade e pode imaginar coisas.

Ela retoma então, a primeira figura (onde se vê o ator) e questiona se pela imagem, conseguem saber características subjetivas de como ele é chato ou legal, bravo ou simpático, enquanto um aluno responde: “mais ou menos”. A licencianda (Lp2) continua explicando que muitas vezes julgamos pela aparência; aproveita para ressaltar a importância de conhecer as pessoas, antes de dizer quem elas são e, solicita aos alunos, sugestões de como agir de modo diferente. Os alunos colocam que é importante conviver, conversar, brincar junto para conhecer. A licencianda auxilia

dizendo que, não dá pra conhecer alguém se a gente não se aproxima desta pessoa e depois pergunta: “-Quando não se conhece a outra pessoa pode-se dizer do que ela gosta ? Ou qual cor ela prefere?”

Foi trabalhado o fato de se julgar as pessoas antes de conhecê-las. Após esta discussão, a licencianda (Lp2) mostrou algumas fotos retiradas da Internet, que retratavam as diferentes fases da vida de uma pessoa. A 1ª era de um bebê (a licencianda Lp2 diz que aquele bebê é um jogador de futebol), as crianças tentam adivinhar quem é; ela vai mostrando a mesma pessoa, quando criança, adolescente e, por último, adulto. Os alunos reconhecem então, o jogador Cacá. Eles vão fazendo alguns comentários que ressaltam as diferenças físicas em cada fase do desenvolvimento do jogador; a licencianda (Lp2) pede que os alunos descrevam algumas diferenças entre os jogadores que conhecem ressaltando que cada um é diferente e ainda, que cada fase da vida tem suas características, são diferentes, compõem sua individualidade. Ela aponta também o fato das pessoas utilizarem apelidos para se referirem a outras, tais como: gordo, girafa, magrelo etc. perguntando em seguida, se eles colocam apelidos nos colegas. Todos são unânimes em dizer que não, mas um aluno diz chamar a prima de “saquinho de osso”. A licencianda (Lp2) questiona então, se isso é legal de se fazer, e o aluno responde que não, mas que estava revidando o apelido que ela lhe deu, sem dizer qual é.

Um aluno retoma a foto do jogador de futebol e ressalta que um dia ele vai ficar velho e seu rosto vai “murchar”; todos riem e a licencianda (Lp2) diz que vai enrugando como de qualquer pessoa. Outro aluno corrige o primeiro, dizendo que não é velho, mas que a denominação certa das pessoas de mais idade é “idosos”.

Muitas crianças trouxeram exemplos de apelidos que ouviram de outras pessoas. A licencianda procurou causar nos alunos empatia, pedindo que se coloquem no lugar do outro que recebe o apelido. A seguir se vira para um deles dizendo: “Do que você não gosta que as pessoas te chamem?” Ele responde: “ -De macaco”, explicando que isso ocorre na escola e ele vê como racismo. Ela então, pergunta ao outro: “-Você gosta que te coloquem apelido”, a resposta é enfática: “ -Claro que não”, ela continua: “-E ainda que fiquem o ano todo te chamando por este apelido?”

Os alunos discutem sobre os apelidos e a licencianda (Lp2) media esta discussão; finaliza, esclarecendo que os apelidos, às vezes, acabam magoando as pessoas, já que todos têm sentimentos e é muito ruim quando alguém nos ofende. A maioria dos alunos fala sobre a importância de se ter respeito.

A próxima atividade consistiu em cada aluno falar uma qualidade do outro. Como estavam dispostos em círculo, foi sugerido se referirem ao colega que estava sentado ao seu lado direito. Um aluno diz que o colega tem o “cabelo legal”, outro diz que o colega “é legal”. De um modo geral, a turma apresenta uma dificuldade em expressar sentimento positivo em relação ao outro; nesse caso a licencianda (Lp2) estimula dizendo que não precisa ser uma qualidade física. Somente um aluno diz que acha a barriga da colega bonita, se diferenciando dos demais.

A atividade seguinte começa com a retomada das figuras do bolo e do ator, segue com a comparação entre os dois, que possuem atributos bem diferentes. Em relação ao bolo a descrição é mais voltada a características subjetivas como: enfeitado, gostoso, cheiroso etc., e em relação ao ator eram mais físicas, como: bonito, alto, dentes brancos etc. Então, a licencianda (Lp2) coloca que na atividade anterior eles falaram muito do “ator”, se referindo às qualidades externas e pouco do “bolo”, que ela compara a aspectos bons que cada um apresenta e ressalta: “-O bolo representa coisas boas, as coisas gostosas que nós temos. Vamos tentar de novo! Vou começar falando o bolo do fulano é a simpatia, o bolo do cicrano é a comunicação, o bolo da fulana é...; a licencianda deixa então, que o grupo continue; ainda assim, os alunos apresentaram dificuldades, embora surgissem algumas idéias novas, como por exemplo, um aluno que diz que “o bolo da colega é o coração”. Após essa retomada todos voltaram para seus lugares e foi feito um bingo. As instruções eram as seguintes: ao iniciar o bingo, deveriam fazer silêncio para que pudessem atentar às palavras sorteadas; essas palavras expressavam diversas qualidades boas e ruins, que podem ser encontradas nas pessoas. Destacou que ao se marcar o ponto, que os alunos não ficassem falando para não tumultuar o jogo e que as palavras seriam marcadas com balas. Algumas das palavras do bingo foram: alegre, amigo, feliz, carinhoso, educado, chato, corajoso, etc. As palavras sorteadas foram sendo pregadas na lousa e no final

todos as leram. Discutiu-se em seguida que todos possuem características positivas e negativas e que as negativas não deviam servir de estímulo para apelidos.

Para encerrar a atividade, a professora serviu bolo para as crianças de um modo diferente, no qual cada um pegava seu pedaço e servia outra criança, até que todos fossem servidos.

Discussão em sala de aula sobre a apresentação: Após a apresentação da intervenção pelo grupo 4, muitas licenciandas tiveram que ir embora por questão de transporte, incluindo as licenciandas do grupo, o que impossibilitou a discussão.

5. RESULTADOS E COMENTÁRIOS

Os achados da presente pesquisa foram organizados considerando-se o conhecimento científico, antes e após a realização da oficina, a transposição didática e o redimensionamento da proposta de intervenção e se encontram apresentados a seguir:

5.1 As respostas das licenciandas às questões do anexo 2, evidenciaram idéias sobre a corporeidade e sua prática – pré-teste, ao

5.1.1 Apresentarem convergência das idéias propostas para trabalhar com os seguintes temas:

- Autoconhecimento, ao incluir tópicos relacionados ao:

conhecimento do corpo (L10, Lp1, L3); corpo físico, emoções e sentimentos (L9); conhecer próprio corpo, cuidados com o corpo (L3, L10); identidade (L10, Lp1), se ver como ser único (L13); imagem corporal, movimento (L10); possibilidades e limites (L10); ler as necessidades da criança como fundamental para se desenvolver o auto conhecimento (Lp4).

- Autonomia:

o sentir-se bem (L15), limitações (L10); estabelecimento de relações sociais (L11); a apresentação da postura corporal: ao sentar, correr, pular (L4); além da valorização dos aspectos intelectuais, emocionais e físicos (L15).

- Desenvolvimento de aspectos biopsicossociais que contemplassem:

aspectos intelectuais, emocionais e físicos (L15); aspectos físicos, biológicos, sociais e psicológicos (L11); desenvolvimento físico, intelectual, valores familiares, vida em sociedade. (L17), vivência em grupo (L9); relações com a família e com outra criança (L3).

- Relações com o ambiente, considerando:

o reconhecimento do meio (L11); a relação com o ambiente (L3); a socialização com outras crianças (Lp2); a socialização: família, escola (L16),

as relações sociais e pessoais (L16), as relações aluno-aluno, aluno-professor, aluno-família (L8); a realidade onde está inserida (Lp1).

5.1.2 Manifestarem a forma interdisciplinar de tratar a corporeidade, a partir da (dos).

- Socialização, respeito pelo espaço próprio e do outro, considerando as diferenças, ao sugerirem:

o respeito ao próximo, o trabalho em grupo, a leitura corporal. (L15); utilizando jogos e esportes desenvolvendo o companheirismo (L8).

- Relação das situações do cotidiano com situações vividas pela criança, dentro e fora da sala de aula, utilizando:

situações cotidianas e atividades como brincadeira, teatro, conversa, contação de história (L10), capazes de relacionar com experiências da criança (L12, L8), além de considerar a visão e os sentimentos delas (L3, Lp1) em relação à corporeidade, partindo de suas experiências e das situações vividas em sala de aula (Lp4).

- Abordagem do corpo em diferentes disciplinas quando referiram:

Ciências - para trabalhar corpo (físico); matemática – contar os membros (L11); trabalhar comprimentos (L17); língua portuguesa – escrever sobre o corpo (L11); educação artística - desenhar o corpo (L11); fotos das crianças para trabalhar artes (L17); educação física – movimentar o corpo; história de vida para trabalhar história; desenvolver conceitos biológicos, afetivos, comportamentais, sociais (L16); o estudo dos aspectos biológicos, sociais, afetivos e sentimentais (L14, L9) e ainda, o desenvolvimento destes conceitos, bem como dos aspectos comportamentais e sociais, para solucionar tanto problemas de sala de aula, quanto de aprendizagem (L2, L13).

- Cuidados a partir do respeito pelo próprio corpo

(conhecendo, cuidando e valorizando) (L15); desenvolvendo hábitos de higiene com o corpo em ciências e nas situações do dia a dia (L8) e relacionando o conhecimento sobre os cuidados com o corpo ao contexto social, psicológico e biológico.

- Multiplicidade cultural, bem como os costumes regionais e raciais, como aspectos históricos interferentes na corporeidade (L7).

5.1.3 Conceituarem a corporeidade como:

uma forma de comunicação: (L15, L11, L14, L8, Lp4, Lp1, L12, Lp2, L13); relação com o mundo e com as pessoas (Lp1, L13); através da mídia (L10, L3); a descoberta de quem somos e a convivência com o meio (L15, L3); o modo de ser pensar, agir (L11, L16, L3); o conjunto biológico, social, emocional e espiritual: (L12, L11, L8, Lp2, L7); uma formação influenciada pela sociedade, cultura, família, (L17, Lp2); a identidade, a personalidade: (L13), incluindo valores sentimentos, emoções (L8, L9, Lp1); o conhecimento do próprio corpo (L10, L3, Lp1) e os cuidados com o corpo (L9, Lp1), o corpo do movimento (L12); o conhecimento do corpo do outro: (L3).

5.1.4 Relacionarem a experiência em sala de aula à corporeidade, descrevendo situações vivenciadas:

Lp1: “Tenho uma turminha de escola dominical na igreja a qual congrego. A melhor aula que tive com os alunos (04 a 06 anos), foi a de expressão corporal. As crianças recebiam um comando e elas cumpriam as tarefas recitadas por mim. Eu não apenas orientava o que era pra fazer como participava das atividades. Naquela manhã, as crianças se divertiram muito, trabalhos, expressões faciais, através dos sentimentos (alegria, tristeza, raiva...). E ainda imitamos muitos sons de animais além das ações diversas do nosso dia a dia (acordar, dormir, gritar, chorar, correr...). Senti grande liberdade com as crianças e todas elas participaram da aula; nossa comunicação foi excelente. Acabei cansada naquela aula, mas foi muito produtiva a atividade”.

L12: “Houve um fato muito interessante uma vez no estágio. Quando uma garotinha no maternal (3 anos) brincava somente com uma boneca, na verdade um boneco; quando nos demos conta de que o boneco tinha o órgão genital. Essa é uma garotinha muito solta, esperta e nós não a proibimos de brincar com o boneco até que um dia brincando ela disse: “Tia, ele tem pipi”. Diante da situação só respondi que tinha pipi porque era menino...”

L10: “Esse ano é a minha primeira experiência no Ensino fundamental e ainda estou conhecendo a minha turma; como são muitos, eu tenho observado as crianças com mais atenção nas aulas de Educação Física (é outro professor, mas eu acompanho a turma) e estou percebendo os alunos que interagem melhor com os outros, os que se isolam ou brigam e isso tem ajudado a conhecer melhor os comportamentos” em sala de aula.

L3: “Um aluno chamado Pedro, a quem os próprios funcionários da escola chamavam de “Pedro fedido” mostrava-se muito agressivo, quieto e tinha dificuldade em se relacionar com as outras crianças. Trabalhando aos poucos sua auto-estima, seu comportamento mudou completamente”.

Lp4: “De jardim I é muito cedo para relatar, mais no mini-maternal eu pude sentir como nessa fase é importante o movimento, o som e o movimentar-se”.

Lp2: “Como trabalho em um projeto social existem crianças de vários níveis sociais, com vários comportamentos, jeitos e maneiras que se explicam através do ambiente familiar; crianças revoltadas, agressivas, tímidas, carentes, etc.”.

L7: “Ministrei aulas de reforço escolar durante um tempo, e mediante o que foi dito hoje, penso que existe uma total falta de informação sobre o assunto tratado, pois é difícil termos uma medida mais aprimorada do nosso “eu” em sua totalidade, precisando aprender a nos enxergar com olhos mais aguçados e menos críticos, para podermos assim, também incentivar nossos alunos a procederem da mesma forma. Talvez não valorizando tanto conteúdos, por conta de cobranças, das quais não se pode fugir, mas dando um outro enfoque que faça com que redescubram o prazer de aprender”.

Esses relatos sobre experiências vividas no cotidiano escolar revelaram-se atrelados às idéias que nucleavam as concepções de corporeidade referidas pelas licenciandas: motricidade (L10); expressão corporal como forma de consciência (L1); gênero (L12); interação entre físico (corpo físico) e psicossocial (agressividade e auto estima), L3; modo de ser, agir (identidade e personalidade), físico e emocional como reflexo da família e do meio (L2); conjunto biológico, social, emocional e espiritual (L7).

5.2 A oficina de corporeidade e o conhecimento científico.

5.2.1 A corporeidade

A oficina foi realizada dentro da disciplina de corporeidade com o intuito de auxiliar as licenciandas a ampliar suas corporeidades e sua prática pedagógica. Durante seu desenvolvimento foram utilizados questionários que levassem as licenciandas a refletirem sobre sua corporeidade; desenvolvimento de dinâmicas que contemplassem o trabalho com a imagem corporal, leitura, discussão e apresentação de textos, por elas, na forma de seminários, os quais tratavam do desenvolvimento da sexualidade, gênero, imagem corporal, relações com o próprio corpo; planejamentos de pré-projetos de intervenção e intervenções realizadas pelos grupos de licenciandas junto a escolas de educação infantil e ensino fundamental.

O questionário referente à corporeidade (anexo 3), além de trabalhar a auto imagem, os cuidados com o corpo, os aspectos físicos, biológicos, psicológicos, sugeria também alguns fatores ligados à personalidade, temperamento, sentimentos, emoções como itens a serem refletidos pelas licenciandas, ao considerarem a sua corporeidade.

Os dados relativos ao referido questionário (anexo 4) foram organizados pela pesquisadora em relação aos aspectos tratados pelas licenciandas, como interferentes que predominam na construção da corporeidade. Assim, a concepção de corporeidade das licenciandas investigadas incluía:

- A visão que tinham atualmente quanto às imperfeições de seu corpo, mostrando-se insatisfeitas em relação à aparência física, ressaltando o baixo ou elevado peso, além do fator desenvolvimento, como elemento desfavorável da sua imagem.
- Quanto ao aspecto positivo relativo ao físico, uma predominância de idéias relacionadas ao peso e altura ideal e à mudança na cor dos olhos. Em relação ao aspecto psicológico, as idéias apresentadas estavam ligadas a fatores relacionados à diminuição do estresse, às variações referentes a uma maior sensibilidade, delicadeza e doçura; enfocando também a paciência, a tolerância e maior segurança como pontos que deveriam fazer parte da corporeidade na opinião das licenciandas.

- Como características da idade, que podem também interferir na corporeidade, aquelas de fundo emocional, as atitudes, a disposição e a flexibilidade do corpo, dentre outras.
- Dentre os aspectos relacionados à imagem corporal, o olhar, a satisfação por ser saudável, a felicidade, a alegria, personalidade, determinação, simpatia e disposição, além de referências a algumas partes do corpo (rosto, braço, quadril) e a higiene e cuidados (bronzado, sorriso, unhas das mãos, maciez da pele), como pontos positivos em relação ao próprio corpo.
- Como aspectos considerados negativos relacionados ao físico, as manchas na pele, a forma e o tamanho do nariz e dos pés, a qualidade do cabelo, ainda, a antipatia e a expressão de braveza, referidas como aspectos psicossociais.

A análise desses achados salienta aspectos positivos da corporeidade para aqueles relacionados ao físico, à personalidade, ao psicossocial, à história de vida, enquanto ocorre predomínio apenas dos aspectos físicos, quando as licenciandas se referem ao que lhes parece negativo na corporeidade.

Ao elencarem fatores que promovem vantagens e desvantagens em relação à corporeidade, as licenciandas apontam predomínio dos aspectos físicos em ambos os casos. Os aspectos psicossociais (temperamento, personalidade, emocional) encontram-se proporcionalmente relacionados aos físicos, quando se referem às desvantagens, embora figurem como metade das opções, ao se analisar as vantagens.

Os aspectos relacionados à saúde e cuidados com o corpo foram evidenciados igualmente, pelas licenciandas como vantagens e desvantagens no desenvolvimento da corporeidade.

Respostas apresentadas pelas licenciandas em relação ao que gostariam de cuidar (melhorar, mudar) em seu corpo, referem opções ligadas ao físico revelando desta vez relações com as atividades físicas (esportes, exercícios) e com o bem estar (exercícios abdominais, tratamento especializado, massagens).

Também as referências à alimentação, à aparência e ao lazer dizem respeito a hábitos relacionados com a saúde e o bem estar. Aparecem ainda, opções relacionadas

ao cognitivo, bem como relativas à afetividade e aos relacionamentos emocionais, evidenciando como cuidados a meditação, o relaxamento e a terapia.

Ao apontarem as alternativas contidas na questão referente aos aspectos que as licenciandas gostariam de incluir na construção da sua corporeidade, novamente elas privilegiam opções referentes ao temperamento, emoções, relações sentimentais e sociais, além de incluírem também a sexualidade e a cultura.

Outras questões oferecidas pelo referido questionário tinham a intenção de provocar a reflexão de considerações relativas ao cognitivo, ao emocional, ao temperamento e à personalidade.

Ao refletir sobre as idéias presentes nos achados considerando-se a fala das licenciandas encontradas nas respostas do presente questionário, a pesquisadora ressalta o duplo papel deste instrumento, que além de possibilitar a coleta de dados, proporcionou ao mesmo tempo, que se provocasse a reflexão de novas idéias, as quais posteriormente seriam apresentadas no texto: Esse corpo das ciências é o meu? (Macedo, 2005), na tentativa de possibilitar a evolução na concepção das licenciandas sobre corporeidade.

- Os achados relativos à atividade com as silhuetas incluem os relatórios de cada grupo, sobre as respectivas silhuetas por eles confeccionadas e as discussões, que se deram a partir das apresentações à turma. As discussões são apresentadas a seguir e incluem expressões das licenciandas dos grupos que apresentam a silhueta, identificadas pela letra L seguida do número respectivo atribuído a ela durante a pesquisa, quando não houver identificação a fala pertence a alguma licencianda da turma.

As figuras de 1 a 5 mostram a silhueta confeccionada pelos grupos



Fig. 3: Silhueta do grupo 3

Após a apresentação do desenho da silhueta do grupo 3, as licenciandas juntamente com a professora realizaram comentários.

A professora iniciou:

- Quanto à idade? O que vocês acham? Ela é nova? - Não, mas é moderna.
 - Mal humorada.
 - Olhar triste.
 - Ainda não se encontrou.
 - Busca algo.
 - Tem medo de alguma coisa.
 - Tem dinheiro, mas não é feliz (esse comentário se deu pelo fato da figura apresentada ter dinheiro em uma das mãos).
 - Atrás tem um negócio o que é?
- L8 – Uma mesquita.
- Ela é turca? Parece que ta descalça.

- Parece que está usando um macacão.

- Não ela usa *piercing*

Prof^a: - Ela está tentando se adequar à modernidade, mas tem dificuldades culturais, históricas.

- O que tem na outra mão?

L8: - Ah! Um quibe.

Risos da sala.

O grupo começa a expor a silhueta que confeccionaram:

L8: - A mesquita remete à origem. O olhar é forte, o nariz é grande.

L3: - A roupa: calça transparente, cinto de moedinhas, igual ao do cinema.

L: É um estereótipo.

L17: Ela tem ouro, brilhante, dinheiro.

L8:- O tapete é para representar os jardins que eles (árabes) não têm no clima de deserto.

Prof^a: - O que ela quer da vida?

- O olhar passa um vazio.

Prof^a: - Ela é jovem?

L8, L17: Não muito, meia idade.

Prof^a: - E o *Piercing*? O que ela está fazendo?

L3: - Não sei! Em relação às mulheres não vejo uma pessoa que tem uma vida. Representa seu povo, origem, mais pela imagem do que pelas características subjetivas.



Fig. 4: Silhueta do grupo 5

As licenciandas da turma se expressam:

- Ela é uma chinesa.
- Gari.
- Usa chinelo havaiana.
- Ta trabalhando?
- É uma dona de casa, ta com coque.
- Dona de casa fazendo faxina!
- Estudou a semana inteira e ta fazendo faxina.

Risos

L: Parece que ta cansada, é uma brasileira.

- Ela não é feliz.

O grupo passa a fazer os comentários.

L6: Ela é uma faxineira, muito tímida, casada, tudo muito pouco (boca pequena, olhos pequenos, cabelos presos).

Prof^a: - Por que a calça listrada?

Ninguém responde, todas se entreolham.

L9: - Ela é negra, mas não deu pra pintar (não havia giz de cera ou lápis de cor preta para colorir a figura).

Prof^a: A idade dela?

L11: - 30 anos.

Prof^a: - Ela tem mãos grandes.

- É pra limpar melhor.

Risos

Prof^a:- Achei que vocês queriam representar algum aspecto. Vocês sabem que Portinari em seus quadros pintava as pessoas com as mãos grandes, pois representavam em suas telas, mãos de trabalhadores.



Fig. 5: Silhueta do grupo 4

Comentários da sala:

- Jogadora de basquete, escolhe entre os estudos e jogar basquete, ta triste.

Prof^a: Camisa 10?

- É adolescente, tem aliança, relógio pequeno no pulso direito, pode ter vida corrida.

Prof^a: - Cabelo arrumadinho.

- É jovem. Por causa do cabelo.

Prof^a:- Livros...livros e uma bola. E esses números um, aí do ladinho? São moedas...Ah!

A prof^a continua:

- Tá com o corpo torcido? Gente que bocão! Quer expressar etnia? Aquilo é lágrima? Cadê o nariz?

Risos.

- Ela é casada

- Tem uma cabecinha.

Prof^a: Altona de pescoço curto. Ela tem pescoço de brevelínea, mas é longelínea.

- O que é brevelínea? (alunas da sala)

A professora explica o que é brevelínea, longelínea e mediolínea.

Prof^a: - Esse olho... Ela ta triste, ela está grávida? Tem quadrilzão.

Outros comentários:

L2 – Detalhe, ela possui tênis com amortecimento porque ela se cuida. É casada.

L13 – Relógio pequeno porque tem vida corrida, agitada, tem pouco tempo, pouco dinheiro.

L15 – É jovem, casada por causa do dinheiro, da estabilidade, ela já foi profissional, mas tem um sonho que não está totalmente realizado. Tem os estudos, ela não pode jogar, teve que largar tudo pra estudar por causa da vida financeira. Ela tem um corpo e ela se cuida, cuida dele, retrata as brasileiras.

Prof^a:- Ela traz valores.

L2: - Vocês conhecem mulher casada que joga?

Várias alunas da sala: Homem sim, mulher não.

Prof^a: - Lágrima nos olhos fechados pode mostrar que é sonhadora, emotiva, a boca grande... Talvez seja comunicativa.

L13: - Faz educação física para jogar.

L8: - Na seleção.



Fig. 6: Silhueta do grupo 1

A sala inicia os comentários:

- Ela é vaidosa.

Prof^a: - Sutiã meia taça?

- Seios grandes, parece uma menina dos “Rebeldes” do SBT, bochecha é um *blush*?
Tem namorado e cabelão. Gosta de estrela.

Prof^a: Na calça tem estrela.

- Bordada, ela é chique!

Prof^a: - Idade?

L1: - Nova, mas nem tanto.

Prof^a: Se veste como mulher fatal.

- Bem sedutora.

Prof^a: - Tem deficiência no pé? (no desenho ficou desproporcional, menor que o corpo)
Risos.

- De bem com a vida.

Prof^a: Blusa de uma manga só. E as orelhas?

L7: - Como tenho orelhas de abano prefiro não desenhar.

Comentários do grupo:

L12: - Ela é de bem com a vida, tem 20 anos, sabe que é bonita.

L1: - Ta de bem consigo, não usa só a beleza, gosta de se cuidar.

L7: - A flor mostra docilidade, feminilidade. Ela é sensual e não usa isso como artifício, mas como cartão de visitas.

L1: - Ela ta inserida numa festa

Prof^a: - Felicidade no olhar.

- To invocada com o pé!

L12: - A gente queria pôr uma sandália, ela ta dançando.

L7: - Os dois pés têm salto.



Fig.7: Silhueta do grupo 2

Seguem-se os comentários:

- Ela usa uma aliança para solteiros?

- É... Ela tem um anel azul em uma das mãos.

- Unhas vermelhas.

– O colar de coração mostra feminilidade, romantismo.

- Cabelo azul?

L4: - Porque não tinha outra cor.

- Relógio pequeno de novo.

- Deve ser invejosa, não tem personalidade.

- Maria vai com as outras.

Prof^a: Por que invejosa?

- Não, talvez tímida.

Prof^a: Tornozeirão.

- Faz regime

- Calça de boca larga

L: - Nessa não aparece sensualidade, seios ressaltados (daí a timidez)

- Pescoço pequeno.

Comentários do grupo:

L4 – O que chama a atenção não é o corpo.

L14: - Romântica, delicada, pensa em história.

L10:- É vaidosa, cabelo azul porque não tinha tinta preta, mas o azul mostrou a modernidade; e sonhadora.

Prof^a: Ela é simples, não tímida; ela parece se vestir de modo simples.

L4:- É uma aliança, relógio na mão direita, canhota, como eu. Ela é nova, não tem idade fixa (20 e poucos).

L4: - Ela é professora. Não é Maria vai com as outras.

Sala: Ah! É o contrário (surpresa)

Prof^a – Olhando a última e a penúltima comparando as idades.

L14: - É mais nova.

L10: - São diferentes, mas têm mais ou menos a mesma idade.

- As dinâmicas da “estátua” e do “espelho”, bem como a leitura e discussão de textos proporcionaram às licenciandas reflexões em relação às simbologias corporais, a relação da corporeidade com o ser em transformação e ainda, sobre a auto imagem e a imagem corporal quando esta é vista por outra pessoa, pois:

“-Cada corpo tem uma corporeidade, espelhada através da sua imagem corporal” (L 15).

E ainda,

“-Você tem seu próprio jeito. Não é possível ser igual à outra pessoa” (L11).

“-A criança por imitação constrói sua imagem corporal” (L15).

Expressões das licenciandas enquanto brincavam de espelho e percebiam que embora trabalhassem a imitação dos movimentos, ainda assim notavam diferenças em relação aos movimentos propostos pela outra.

A maioria das licenciandas demonstrou dificuldade em realizar os movimentos propostos por outra.

- Ao se discutir o texto O corpo humano: a idéia de corpo complexo (Aragão et al., 2000), foram registradas falas das licenciandas. Uma delas pergunta à professora:

L1: - Minha irmãzinha de 2 anos e meio disse que tem pipi.

Professora: - Então, como a gente trata esse assunto? Temos que considerar que a corporeidade vai se formando ao longo de toda vida e que este aspecto diz respeito à percepção biológica do corpo: o corpo biologizado.

Lp1: O que é corpo biologizado?

Professora: - Aquele que é visto somente em sua forma biológica, o corpo físico com suas funções; nosso corpo é mais que isso, tem componentes sociais, psicológicos, culturais, históricos etc.

Neste diálogo pode-se perceber que apesar das licenciandas referirem aspectos biopsicossociais como componentes da corporeidade no pré-teste, na verdade pensavam preferentemente no físico, ao mesmo tempo em que falham as concepções relacionadas a tais aspectos, referentes ao gênero, à consciência corporal, auto-estima e agressividade, anteriormente elencados pelas licenciandas.

Os textos oferecidos como referências teórico nem sempre eram lidos pelas licenciandas e quando os liam, o faziam em parte, o que levou a professora a preparar material didático sobre o conteúdo dos textos. Este material era tratado com a turma em

sala e disponibilizado para consulta. Assim, quando os textos não eram preparados, anteriormente pelas licenciandas por falta de disponibilidade de tempo para leitura e discussão em sala, a professora se utilizava do material didático para organizar idéias e orientar as discussões.

As discussões relativas ao texto: “Esse corpo das ciências é o meu?” (Macedo, 2005, p. 131-140) proporcionaram reflexões sobre como ensinar a corporeidade e ainda, considerar nesta tarefa, a amplitude da concepção, bem como trabalhar a importância de desenvolver a corporeidade de quem pretende ensinar. Com base nas idéias contidas no texto e nas dificuldades apresentadas pelas licenciandas durante as discussões, foram formuladas questões (anexo 7) que visavam estimular a reflexão sobre o papel do professor ao trabalhar com a corporeidade e sobre a importância de construir a própria corporeidade para desenvolver sua prática pedagógica.

As respostas às questões do anexo 7 referenciaram vários pontos pelas licenciandas.

Ao abordar a identidade e as diferenças individuais, as licenciandas propuseram privilegiar em sua prática as seguintes considerações:

L7: Aproveitar a hora do lanche pedindo que as crianças atentem para as sensações; trabalhar não só cabeça, tronco e membros; explicar que sentir e agir funcionam juntos; partir das preferências para trabalhar a individualidade e identidade; abordar sexualidade: iniciando pela diferenciação dos órgãos sexuais, apontar o corpo como um todo.

Lp1: Ressaltar a importância de cada parte do corpo, os cuidados com o corpo como higiene e alimentação; as particularidades físicas de cada um e suas preferências (lazer, passeios, alimentação); relacionar corpo físico com sensações e sentimentos, abordar o corpo como um todo.

Lp4: Trabalhar a individualidade (sexo, cor, personalidade, habilidade) utilizando jogos, histórias, partindo da necessidade que for surgindo.

L11: Abordar, através do diálogo, o corpo, adaptando conteúdo de acordo com PCNs.

L18: Procurar quebrar preconceitos de ordem cultural, familiar, religioso partindo de dúvidas das próprias crianças; utilizando filmes, relatos, desenhos, apontando diferenças individuais, respeitando faixa etária da criança e sua identidade.

L12: Ao respeitar a história de cada um trabalhar o corpo de forma integrada partindo das idéias que os alunos têm de corpo.

Em relação aos aspectos socioculturais como contribuintes da formação da corporeidade dos alunos as licenciandas embasaram suas propostas:

L7: Em atividades que levassem as crianças a se verem como iguais (com sentimentos, inteligência etc).

Lp1: Ampliando o olhar para o âmbito social, familiar, escolar etc. Explorando, o meu, o nosso, o de todos.

Lp4: Trabalhando auto-estima, autoconfiança, respeito às diferenças.

L11: A partir do próprio corpo visto como um todo e que é social, cultural, biológico, etc.

L18: Entendendo emoções, experiências vividas na sociedade onde se insere, conhecendo o outro, a partir das diferenças físicas para aceitar também suas imperfeições.

L12: abordando corpo integrado, necessidade de se respeitar cada corpo.

Quando se organiza as respostas das licenciandas em relação à influência do conhecimento do professor sobre seu próprio corpo na prática pedagógica, elas referem:

L7: Que o professor deve se conhecer, vivenciar e trabalhar suas dificuldades para se aproximar do aluno, ele também influencia quando se torna distante dos alunos.

Lp1: O professor precisa se auto respeitar para ser instrumento de questionamento e reflexões para formar sujeitos ativos e transformadores.

Lp4: O professor tem reserva para tratar certos assuntos quando vai expor as idéias que têm sobre corporeidade com seus alunos.

L11: O professor é o espelho da sala, sua imagem influencia em como o aluno o vê, atuando sobre a formação da personalidade desses alunos.

L18: A forma como vê seu corpo influencia no modo como vai trabalhar temas de corporeidade sensibilizando os alunos.

L12: Ele “transfere” para o aluno como vê seu corpo.

Algumas referências das licenciandas, relativas às discussões da turma, durante a apresentação dos seminários mostraram-se expressivas.

Ao interpretarem as idéias apresentadas pelo grupo de licenciandas durante o seminário: “O corpo feito cenário” (Rosa, 2004, p. 17-30), no qual Foucault fala sobre o corpo disciplinado, as licenciandas geraram alguns comentários:

- L9: - É; os alunos não gostam do uniforme, ele deixa todo mundo igual, eu não gostava.
 L14: - Na minha escola não podia usar bermuda, se fosse muito curta tinha que voltar pra casa pra trocar.
 L11: - O aluno não pode usar a roupa que quer.
 L3: Mas se deixar solto vira bagunça.
 L16: - Não! É só trabalhar com os alunos que eles entendem, tem de conversar com eles sobre respeito ao próprio corpo, individualidade. Não é para ir pelado pra escola, mas tem que ter liberdade para escolher.

Quando o grupo apresentou o trecho do texto que tratava de uma mãe que tirou xérox de algumas das páginas do diário da filha por estar preocupada por ela se vestir usando o capuz do uniforme da escola constantemente, além de usar acessórios como pulseiras e brincos que remetiam a apetrechos de bruxas, as alunas iniciaram uma acalorada discussão:

- L16: - Eu acho que mexer no diário da filha é invasão de privacidade.
 L3: - Não concordo, eu sou mãe e acho que hoje em dia ver o diário não é questão de invasão, mas de proteger seu filho.
 L7: - Eu concordo, não é por mal.
 L9: - Eu concordo com a (L3), porque cada um tem seus segredos.
 L16: - Minha mãe já fez isso, mexeu num diário meu e eu fiquei muito magoada com isso.

Várias opiniões foram colocadas e discutidas até que, preocupada com o tempo, a pesquisadora, sugeriu que passassem para o próximo texto.

Ao ser apresentado, o texto: Entre batons, esmaltes e fantasias (Felipe e Guizzo, 2004, p. 31-40), provocou a troca de idéias entre as participantes e os demais grupos, coordenada pela pesquisadora e a professora convidada.

No que se refere à oportunidade apresentada no texto em que meninos e meninas, em idade pré escolar se fantasiaram na escola, surgiram alguns comentários:

- L17:- É complicado trabalhar isso, às vezes o menino quer se vestir de menina, tudo bem, mas e se em casa a família não aprova?
 L3: - Mas acho que com criança pequena é normal.
 L14: Meu irmão colocava o sapato de salto da minha mãe quando era criança.
 L7: - Mas tem muita criança que faz isso, eu acho normal.

Lp2: - Acho que alguns pais têm medo que o filho fique afeminado, que as outras crianças tirem o sarro na escola. Sei lá.

L17:- Às vezes a própria professora tem preconceito como no caso do texto, ridiculariza a criança, aí é pior.

L3: - Às vezes os meninos e meninas têm curiosidade, quer usar a roupa da mãe, do pai, de irmãos...

L7: - Até maquiagem. Tem pai e mãe que não gosta. Se for menina tudo bem, mas menino não.

L14: - Mas é só pensar. Palhaço não usa maquiagem? E nem por isso ele é gay.

L11: - É tem muita profissão que usa como o ator, por exemplo, tanto de teatro como de TV.

As licenciandas concordaram que na maioria das vezes o problema não está na criança, mas no adulto que tem preconceitos e não sabe como lidar com isso, e alertaram para que as professoras estejam mais bem preparadas para lidar com esse tipo de situação em sala de aula.

5.2.2 A prática pedagógica

- Em relação aos temas: metodologias de ensino, estratégias e meios de ensino apresentados pela professora convidada, professora da turma e pela pesquisadora as licenciandas expressavam às vezes, desconhecimento em relação “a concepção” principalmente das metodologias de ensino e das estratégias, enquanto sabiam referir alguns meios de ensino, muito embora estes não se mostrassem adequados às estratégias. Por várias vezes revelaram que haviam desenvolvido atividades referentes à confecção de um planejamento a partir de um modelo, no qual deveriam completar destacando os objetivos de ensino, a metodologia, o conteúdo a ser trabalhado e os meios.

No entanto, ao serem questionadas em relação às suas concepções sobre metodologias, estratégias e meios, as licenciandas revelavam não ter conhecimento, justificando que tais idéias não haviam sido trabalhadas e, que o preenchimento do modelo de planejamento se dava por repetição de outros modelos, imitação e/ou analogias.

Durante a abordagem destes temas, as licenciandas revelaram surpresa e se sentiram contempladas, pois além de conhecerem tais concepções haviam aprendido como usá-las.

Muitas foram as dificuldades reveladas pelas licenciandas, quando a professora da disciplina e a pesquisadora interferiram junto aos grupos para que estas apresentassem idéias com as quais pudessem trabalhar corporeidade. Ainda depois de discutidos textos apresentados em seminários, persistiu tal dificuldade entre as licenciandas.

Após a professora fazer uso da estratégia planejada anteriormente quando da formação dos grupos de estudo, os quais deveriam ter pelo menos um componente que atuasse ou já tivesse atuado junto à educação infantil ou ensino fundamental, os grupos apresentaram temas a partir dos problemas surgidos em sala de aula.

5.3. A oficina e a transposição didática (Planejamento e intervenção)

5.3.1 O planejamento

Foi oportunizada a todas as licenciandas, durante a oficina, a confecção de um planejamento, incluindo momentos de discussão para sanar dúvidas, de apresentação de diversos exemplos com o intuito de colaborar no esclarecimento das propostas e ainda, foi realizado atendimento aos grupos quando da elaboração e escolha da metodologia de ensino, plano de atividades e avaliação, os quais passam a ser descritos:

A partir de um tema relacionado aos limites sociais do corpo principalmente no que se refere à agressividade, o grupo 1 identificou como problema buscar medir até onde a falta de conhecimento do corpo e dos limites sociais, poderia interferir no relacionamento em sala de aula. O grupo elencou algumas problematizações relacionadas a este tema como: haveria a possibilidade de modificar o ambiente em sala, caso fossem realizadas brincadeiras cooperativas com os alunos? Como fazer com que uma aluna (foco da intervenção) estabelecesse maior relação com o grupo? Seria possível trabalhar os limites que devem estar presentes numa relação social? E a aluna, passaria a entender seu papel social, adequando-se a ele? E o ambiente em sala melhoraria?

A hipótese desse grupo era que a brincadeira cooperativa iria possibilitar a melhora no relacionamento da sala. A metodologia empregada se iniciaria desenvolvendo uma intervenção de uma hora e meia, durante a qual seria exibido o episódio de um desenho animado às crianças. Seguia-se uma brincadeira envolvendo dança e realização de ações nas quais deveriam tocar um ao outro. Foi sugerido como uma tomada de consciência conversando sobre a própria brincadeira, uma vez que alguns dos alunos poderiam não ter gostado de brincar. Para finalizar, seriam entregues a todas as crianças, lembrancinhas para celebrar a participação deles na atividade. O grupo destacou que a avaliação da turma se daria a partir da observação (anexo 17 A).

O grupo 3 definiu que seria a liderança em classe, que vinha sendo excessivamente valorizada, como problema a ser trabalhado. Sua problematização questionou qual o papel do líder num grupo e procurou saber se ao levar os alunos a perceberem o papel de cada em seu grupo, eles passariam a interagir melhor. Propunha ainda, executar um jogo cooperativo para saber se este traria benefícios à turma em relação à melhora do problema apontado para estudo.

A hipótese levantada era de que ao realizar um jogo cooperativo, as crianças viessem a entender que todos têm papel positivo no grupo.

Com o objetivo de levar os alunos a interagirem com o meio, ressaltando a importância de cada um no seu grupo, foram propostas atividades que proporcionassem experiências, respeitando as diferenças e estimulando a cooperação e o companheirismo, pelo grupo de licenciandas que incluiu na metodologia, jogos e brincadeiras cooperativas (anexo 17 B).

Ao identificar como problema o desconforto gerado na turma de alunos de uma das licenciandas por conta do *bullying*, o grupo 4 elaborou seu planejamento para o projeto de intervenção, cujo objetivo era o de promover o respeito ao próximo em sala de aula e nos demais ambientes. Propuseram identificar e estudar o estereótipo e como este poderia prejudicar a turma; atuando na promoção da socialização entre monitores e alunos, além de proporcionar às crianças, vivências que as auxiliassem a perceber que todas as pessoas possuem qualidades e defeitos e que se deve conviver com isso.

A metodologia propunha utilizar o lúdico em jogos, brincadeiras e dinâmicas de integração, uma vez que a hipótese levantada pelas licenciandas era de que estas atividades realizadas em grupo, para se trabalhar o respeito ao próximo, seriam uma maneira eficaz de se abordar o problema apresentado pelos alunos.

Como avaliação, as licenciandas elaboraram uma atividade final, na qual as crianças teriam que elencar algumas qualidades e defeitos de pessoas, em diversas situações (anexo 17 C).

O grupo 5 apresentou como problema a seguinte questão: “De que forma o estereótipo pode interferir no desenvolvimento da corporeidade?”, Os estereótipos têm

se mostrado bastante fortes em sala de aula, segundo o relato de uma das licenciandas do grupo que contou sua experiência. A problematização se referiu ao fato de que deve se esperar ou não, que o estereótipo influencie no desenvolvimento da corporeidade e, ainda em caso positivo, seria esta influência boa ou má, temporária ou marcante na formação da identidade. Partindo da hipótese que todo estereótipo deve ser trabalhado, o objetivo traçado pelo grupo foi o de avaliar em quais proporções o estereótipo influencia positiva ou negativamente no desenvolvimento da identidade. A metodologia a ser empregada não foi especificada no planejamento pelo grupo (17 D).

O planejamento do grupo 2 não foi entregue

Apesar do tratamento teórico da confecção de um projeto de intervenção e do atendimento aos grupos sobre as metodologias, estratégias e meios, além da discussão dos fatos apresentados como problemas para sua intervenção alguns grupos demonstraram dificuldades em relação à delimitação do problema de intervenção e à proposta de possível solução para esse problema.

No entanto, foi em relação aos objetivos de ensino que ocorreram as maiores dúvidas e desencontros no que diz respeito ao que já conheciam e ao que aprenderam.

Revelaram as licenciandas que ao confeccionarem um planejamento o faziam com base nos objetivos e conteúdos do projeto pedagógico, sem atentarem para o que os alunos já conheciam e para as suas necessidades e dificuldades.

A pesquisadora e a professora orientavam sempre que fossem eleitos temas que trabalhassem as idéias dos alunos, a partir de suas experiências e que fornecessem informações, que pudessem ser utilizadas por eles para ampliar e dar significado ao seu conhecimento.

5.3.2 A Intervenção

A apresentação das intervenções pelos grupos de licenciandas proporcionou à turma entrar em contato com as situações vividas em cada classe estudada da

educação infantil e do ensino fundamental. Nesta atividade, as licenciandas puderam compartilhar das experiências do cotidiano das licenciandas-professoras, identificar os problemas de intervenção apontados pelos grupos e discutir os caminhos escolhidos para solucioná-los. Além disso, acompanharam as intervenções em áudio e vídeo, identificando-se como professoras, ampliando suas concepções, ao mesmo tempo em que interferiam confirmando as experiências relatadas, como vivências de seu cotidiano no meio familiar, social, escolar.

As apresentações das intervenções seguem a ordem de ocorrência na disciplina.

Grupo - 2: Imagem corporal: ao fim da atividade de desenhos (pós-teste), estes foram comparados com os primeiros, sendo perceptível a evolução destes desenhos, que inicialmente, eram incompletos e depois, passaram a ser mais detalhados. Apesar de não ocorrer em 100% dos desenhos, essa evolução foi bastante significativa, já que inicialmente faltavam em muitos deles mãos, pés, cabelos, olhos, etc.

- O que foi percebido é que no primeiro desenho faltava mão, pé, cabelo, etc. Houve uma melhora do desenho do corpo (L3).

A professora questionou à turma de licenciandas, se a intervenção estava em acordo com o planejamento em relação à metodologia, aos objetivos de ensino, etc.

A licencianda do grupo 2 que apresentou (L3) disse ter achado a metodologia adequada, pois percebeu que mais da metade das crianças ampliou seu desenho, já que estes se mostravam mais completos do que os primeiros. Ela continuou sua fala, dizendo que houve um momento em que investigou através de uma conversa o que as crianças pensavam sobre o corpo.

A professora sugeriu a realização de uma entrevista a partir do desenho, para que as crianças pudessem esclarecer suas representações, por acreditar que nem sempre o desenhado expressa o que a criança quer dizer ou se parece com a interpretação que é dada a ele. Sugeriu que se atentasse para o fato da opinião do professor não se sobrepor à do aluno, usando como exemplo, o fato da licencianda perguntar ao aluno: “-O que é isto? É uma bola?” O aluno responde: “-Não, é meu cachorro”, Licencianda “-Ah! Mas parece uma bola!”. Deste modo, ela não busca

compreender a representação do aluno prevalecendo sua impressão sobre o desenho. Este tipo de atitude tende a inibir a expressão de algumas crianças. Na verdade, a licencianda ao perguntar: “o que é isso?” deve deixar o aluno expor sua representação, formulando outras perguntas que facilitem sua expressão sobre o que desenhou, como por exemplo, ao dar continuidade questionando: “Como é seu cachorro?”...

Grupo - 1: Agressividade: após a intervenção, a licencianda-professora (Lp1) notou uma pequena mudança na turma, no que diz respeito à agressividade. Ela caracterizou a aluna a1 antes da intervenção: “-é uma aluna que aperta as bochechas das outras com muita força, mas também abraça e faz carinhos quando quer; isto foi ocorrendo aos poucos, porque antes ela não deixava ninguém se aproximar, batia nas outras crianças. Ao final, a aluna a1 permitiu aproximação maior dos colegas”.

Foi questionado pela professora o que poderia ter proporcionado a mudança.

O fato da aluna a1 participar foi um grande avanço (Lp1).

- O filme pode tê-la feito se ver no personagem e essa interação colaborou com a tomada de consciência (L7).
- Ela enxergou através dos outros. Ninguém queria ser a Nora. Não foi falado você é assim (Lp1).
- A atividade da sala de “ballet” reforça através da vivência (L7).

Professora: - Onde está a corporeidade?

- Não é só o corpo físico, mas os sentimentos, os limites meu e do outro. Trabalhou-se o papel social do corpo (Lp1).
- Perceber a reação dos amigos em relação à Nora a sensibilizou.

Professora: - Podem ter relacionado com sensações já sentidas.

Lp1: - O ponto alto foi a estratégia de trabalhar todos e não só a aluna que apresentava o problema (Lp1).

Grupo 5 - Estereótipos: na discussão em sala de aula a professora pediu que primeiramente, o grupo conceituasse o que entendia por estereótipo. A licencianda L5 falou que seria um modelo a ser seguido, explicando que como no caso dos “Rebeldes”, “as pessoas querem ser como os personagens, se vestir igual, incorporar trejeitos, etc.”.

Após, a professora falou da importância de se quebrar alguns estereótipos e que se dê para a criança “feedbacks positivos”, como dizer a ela que talvez ela não seja capaz de falar igual a princesa, mas que ela fala bem salientando esta qualidade.

Houve então, a seguinte pergunta:

- E se a criança elege um estereótipo do mal? (L5).

A professora respondeu que enquanto ela só gosta do personagem, não há problemas. O problema aparece quando a criança assume o papel.

O que acontece no caso dos “Rebeldes” é que eles assumem o papel da personagem, inclusive sua personalidade. Se fulano não gosta de estudar e só faz bagunça, quem assume ser este personagem em sala naquele dia age igual (L6).

Professora: - É aí que se vê a necessidade de trabalhar mesmo com esses alunos, a questão da construção da identidade.

- No caso do príncipe e da princesa eles fantasiam, mas acho que é diferente, da influência dos “Rebeldes”, além disso, eu conheço uma criança que gosta mais da bruxa do que da princesa, mas nem por isso age como a bruxa (L6).

- Acho que o que as crianças não entendem é como os dois (Shrek e Fiona) podem ser felizes se ela virou um Ogro? (L5).

Professora: - Isso só caracteriza o quanto é difícil romper com estereótipos.

Houve então, a sugestão da professora de se mostrar para as crianças fotos de um príncipe de verdade como o príncipe Charles da Inglaterra e também, de princesas reais. Ela expressou a ideia de que desfazer uma imagem para construir outra é difícil, sendo mais adequado construir uma imagem ampliando a já existente.

- Na intervenção as crianças falam que é importante para o príncipe e a princesa “ter amor no coração” e “serem bondosos”, mas eles enfatizam que também “precisa

ser bonito”; isso para eles é muito importante. Dá para perceber que o estereótipo é muito forte nessa idade. - “Acho que um jeito de mudar isso seria dando continuidade ao projeto com mais intervenções, mas já estamos pensando nisso” (L6).

Grupo 3 - Liderança e auto-estima: após a brincadeira, a licencianda-professora (Lp4) percebeu que as crianças queriam brincar de novo, mas desta vez misturando meninos e meninas o que classificou como um avanço para a turma.

- Acho que houve uma evolução na turma, porque no fim do dia eles não queriam mais que a aluna a2 fosse a primeira da fila, como sempre acontece, mas sim, um menino já que eles haviam ganhado o jogo (Lp4).

Professora: - E a aluna?

- Ela não gostou, mas aceitou. Ela não está acostumada com isso (Lp4).

Professora: - Essa aluna poderia ser um estereótipo da turma?

- Sim, mas não positivo. Ela sempre vem com roupas e sapatos diferentes da turma e a família nem tem tanto dinheiro assim, mas dá a ela tudo que quer. É que quando ela nasceu os pais já eram mais velhos e eles a mimam demais; ela não é contrariada. Eu percebo que a família conversa assuntos de adulto perto dela; ela é tratada como adulta, isso também influencia bastante. Outro dia ela falou que uma prima teria um parto muito complicado, aí eu perguntei como ela sabia disto e ela respondeu que ouviu a mãe falar (Lp4).

Professora: - Têm assuntos, dos quais a criança não deve participar.

- Tudo isso com certeza influencia na corporeidade dela, e ela é meio gordinha, não é a mais bonita da turma, mas se destaca; acho que quando ela for crescendo talvez isso vá mudando, ela deixe de ser o centro das atenções e acho que a forma como ela é tratada agora pela família pode prejudicar. É uma coisa a ser trabalhada tanto na escola como em casa (Lp4).

Esta licencianda - professora (Lp4) ainda completou:

- Eu gostei muito da atuação com a turma, pretendo continuar o trabalho com eles, porque eu vi que deu certo, percebi mudança no comportamento da turma toda.

A professora apontou como aspecto negativo da intervenção, a licencianda-professora (Lp4) ter deixado as crianças decidirem a divisão dos grupos em meninos e meninas. Eles mostraram a preponderância do critério de gênero, o que poderia ter criado um novo problema, já que os meninos ganharam o jogo e isso, possibilitaria relações do tipo: expressar que são melhores, mais fortes, mais ágeis, que as meninas.

Grupo 4 - *Bulling*: o grupo 4 não conseguiu apresentar por conta do horário e por isso, só contou como foi a intervenção bem rapidamente.

Alguns relatórios de intervenção anexados ao trabalho (anexos 18A, 18B, 18C) juntamente, com os demais encaminhados pelas licenciandas revelaram discrepância entre como alguns grupos concebem a descrição das atividades na metodologia e, a própria documentação destas atividades.

Todos os grupos apresentaram problemas de estudo bem definidos, questionamentos e hipóteses que sugeriam soluções viáveis ao que desejavam resolver e ainda, obedeciam a orientações do RCNEI para a educação infantil e PCNs para ensino fundamental, quanto aos objetos do ensino da corporeidade ao proporem atividades de intervenção.

Dentre as estratégias referidas para tratar a corporeidade, os relatórios revelaram criatividade e adequabilidade das atividades propostas aos objetivos de ensino e mostraram inovações e ou adaptações que já eram conhecidas.

Adaptação, quando o desenho tão utilizado como elemento de expressão da criança, que tem sido desenvolvido como atividade de recreação e considerado uma representação livre das idéias, emoções e vivências da criança, passou na intervenção do grupo 2, a ser solicitado como representação do próprio corpo dela. Nesse momento, a criança foi estimulada a reconhecer sua identidade e gênero quando retratou seu corpo e a professora se utilizou da análise dessas imagens para avaliar como expansão das representações corporais das crianças.

Inovações, quando as licenciandas perceberam que determinada estratégia proposta como abordagem dos problemas relativos à corporeidade, quando aplicada em grupo, podia favorecer a integração de seus componentes e a conseqüente

interferência destes no meio, propiciando vivências inovadoras, as quais promoveram a resolução da situação apresentada.

Nos grupos 1 e 4 observaram-se descrições criteriosas, que envolveram passo a passo a programação e analisaram o material coletado ou as cenas do documento em áudio e vídeo, de forma a ressaltar seus propósitos e a participação das crianças, discutindo seus resultados e apontando necessidades de replanejamento e de continuidade.

Ao optarem por temas como identidade e imagem corporal, influência dos estereótipos, interferência negativa da liderança no ambiente escolar, utilização de apelidos que interferem negativamente na representação da corporeidade, além da agressividade como aspecto da corporeidade, as licenciandas demonstraram reconhecer estes temas como pontos que poderiam facilitar a abordagem da construção da corporeidade das crianças. Consideraram dúvidas, anseios e curiosidades das crianças nesse tratamento, bem como as alterações por elas sofridas em decorrência de influências do meio em que vivem.

Também, pode-se tanto pela apresentação das intervenções quanto pela análise dos relatórios de intervenção perceber que as licenciandas utilizaram idéias desenvolvidas na 2ª fase desta pesquisa, quanto ao conhecimento científico sobre a corporeidade e sua prática pedagógica.

Tal percepção pode ser notada quando na intervenção do grupo 4, a licencianda Lp2 atuou, utilizando as fases do desenvolvimento de um atleta conhecido pelos alunos e das emoções por ele vividas, como ponto de abordagem da construção da imagem corporal de uma pessoa. E ainda, quando trabalhou as diferenças individuais que devem ser consideradas quando se trata da corporeidade, ao proporcionar após a análise das imagens de um bolo e de um ator, reconhecimento das qualidades de um e de outro. Utilizando analogias e destacando que se devem ressaltar as boas qualidades de uma pessoa e desvalorizar aquelas que não podem ser consideradas boas, o grupo desenvolveu uma dinâmica, para tratar o problema do “*bullying*”.

5.4 A oficina e o redimensionamento da prática pedagógica (Entrevistas)

5.4.1 Entrevistas

A entrevista semi estruturada se constituiu num instrumento para a investigação das idéias das licenciandas após a oficina de corporeidade e sua prática pedagógica para se estudar se essa oficina se constitui numa estratégia adequada ao desenvolvimento da corporeidade das licenciandas e de sua prática pedagógica. Nesse sentido, as questões visavam esclarecer e complementar as informações obtidas a partir das observações, planejamento, intervenções e discussões.

As respostas das licenciandas entrevistadas foram agrupadas em relação a cada questão e encontram-se apresentadas a partir de suas falas.

Questão 1: Quais foram as dificuldades encontradas para fazer o planejamento do ponto de vista pedagógico?

G3, Lp4: - Encontrar uma solução para a intervenção no que diz respeito à metodologia: pensar em estratégias como histórias e outras dinâmicas até chegar ao jogo; adequar o planejamento à intervenção. Encontrar uma solução para o problema.

G2, L3: - Adequar o planejamento ao esperado pela professora e pela coordenadora da escola, que não deram devida importância ao trabalho.

G1, Lp1: - O grupo chegar a uma idéia comum; elaborar uma estrutura e depois ter que modificá-la, diferenciar problema de problematização.

G5, L5: - Adequar as idéias, definir o que é metodologia e encontrar escola para aplicar o planejamento.

G2, L8: - Encontrar o problema, qual a dificuldade das crianças e se o que o grupo pensava era bom (adequado).

Questão 2: O planejamento auxiliou na formação? E na intervenção?

G3, Lp4: - Na intervenção: deu direção para atingir os objetivos.

G2, L3: - Na formação: os resultados mostraram que o planejamento foi eficaz (“funciona mesmo”). “Quando se trabalha pensando no passo a passo você colhe lá na frente”

G1, Lp1: - Na formação: auxiliou na formação por trabalhar em grupo, em cooperação; cada um deu sua contribuição.

G5, L6: - Na intervenção, forneceu embasamento para a prática, planejar quais ferramentas utilizar; deu direção para o projeto ter começo meio e fim

Na formação: auxiliou até para posterior elaboração de plano de aula, definir objetivos, refletir sobre a prática. Ver o resultado foi positivo.

G2, L8: - Na intervenção: como roteiro, mostrando o que fazer, organização das idéias.

Questão 3: O que foi trabalhado em sala (corporeidade + prática pedagógica) auxiliou na elaboração do projeto e na intervenção?

G3, Lp4: - Sim, para elaborar os passos do planejamento: fazer problematização, encontrar problema, relativo à corporeidade e pensar numa solução; formular pré-projetos. Corporeidade: fez refletir para que a corporeidade interferisse pouco sobre a dos alunos, pois a corporeidade dos alunos é que devia aparecer.

G2, L3: - Corporeidade: perceber que ela é construída e pode ser trabalhada na escola; conseguir relacionar o aprendido durante esta e outras disciplinas do curso de pedagogia com a prática.

G1, Lp1: - Unir o trabalhado em sala com a prática adquirida (pela experiência em sala de aula) para atuar.

G5, L6: - O tema corporeidade fez repensar a prática pedagógica, ampliou a visão sobre diferentes problemas de sala de aula; proporcionou mudança de postura mais reflexiva em sala e redimensionar a prática.

G2, L8: - Antes não trabalharia sexualidade na escola por insegurança, não saber como, mas hoje me sinto mais preparada.

Questão 4: Sua corporeidade como professora influenciou na intervenção?

G3, Lp4: - Tentei não influenciar, mas a corporeidade trabalhada na disciplina facilitou trabalhá-la.

G2, L3: - Sim, a postura adotada, como lidar com as crianças, envolve corporeidade. A corporeidade estudada na disciplina auxiliou na percepção na hora de atuar e ter consciência corporal.

G1, Lp1: - Sim, a postura perante os alunos fez com que tivesse mais aceitação pela sala.

G5, L6: - Sim, o professor é referencial para os alunos, isso envolve a corporeidade dele, ele trata da individualidade, habilidade, ressaltando o que cada um tem de bom.

G2, L8: - Sim, a postura do professor é percebida pela criança que dá a resposta de acordo com a do professor, com respeito ou não.

Questão 5: Como você interpreta o que planejou e como atuou?

G3, Lp4: - Houve algumas falhas na hora de executar a brincadeira por confusão das crianças a princípio para compreendê-la, mas depois isso se acertou. Percebi mudança na atitude das crianças e pretendo continuar atuando a partir do aprendido na disciplina.

G2, L3: - Em relação ao planejado tudo correu bem, o problema que ocorreu foi em relação à escola. Teve de mudar de escola para atuar.

G1, Lp1: - Foi tudo bom, o trabalho em si correspondeu ao planejado. Venci grandes dificuldades, como obter autorização da escola para trabalhar com as crianças apesar de ser a professora da turma.

G5, L6: - Foi melhor do que esperava, foi bem elaborado, organizado, obtivemos bons resultados, houve participação dos alunos, “é empolgante olhar o que está no papel e ver na prática”.

G2, L8: - Deu tudo certo, as crianças gostaram.

As entrevistas revelaram vários pontos, entre os quais podem ser salientados: o aspecto da corporeidade do professor influenciando na sua prática, a possibilidade de utilizar dos acontecimentos, necessidades e experiências intra-classe para tratar a corporeidade de seus alunos, a reflexão sobre o papel do professor na construção da corporeidade de seus alunos, a adequação das atividades, estratégias e meios ao proposto como objetivos de ensino, possibilidade de replanejar a partir dos resultados iniciais, a adequação dos conteúdos (conhecimento científico a ser usado) à prática e a preocupação em redimensionar a prática de modo a possibilitar a transferência didática.

6. DISCUSSÃO

6.1 Corporeidade

Os resultados relacionados às concepções prévias das licenciandas, as quais descrevem os aspectos biopsíquicos e as relações com o meio e interpessoais como pontos a serem considerados quando se deseja abordar a corporeidade encontram apoio nas concepções de Medina (2000), Sachi dos Santos (apud Rosa, 2004) e Aragão (2000). Incluem também, o auto-conhecimento e a autonomia como requisito e decorrência respectivamente, do processo de construção da corporeidade elementos estes apontados por Maranhão (2003) como possíveis de serem trabalhados através das atividades lúdicas por estas promoverem a construção de hábitos e aprendizagem de regras (OLIVEIRA, 2000).

Ao referirem o trabalho interdisciplinar aos docentes que pretendem abordar a corporeidade, bem como o respeito mútuo e às diferenças individuais, cuidados com o corpo e a multiplicidade cultural as licenciandas parecem demonstrar conhecimento em relação às orientações do RCNEI (Brasil, 1998) e PCNS (Brasil, 1998) para o ensino fundamental.

Outros aspectos relacionados à concepção de corporeidade como “conhecimento do próprio corpo”, “identidade, valores familiares, emocionais e espirituais”, e ainda a “forma de comunicação do corpo com os outros e o meio” e o “movimento corporal” são expressões utilizadas pela licenciandas, ao serem questionadas sobre o que entendiam por corporeidade. A estas, foram incluídas outras, “expressões corporais”, “comportamento” além do estudo dos genitais como sugestões que surgiram das experiências em sala de aula, configurando-se a predominância do aspecto físico como tema. Tais abordagens são enfocadas também pelos autores Santin (1987), Olivier (1995), Brasil (1998), Brhuns (2001), entretanto idéias como gênero, níveis de desenvolvimento humano, história, cultura e diferenças individuais não foram relacionados pelas licenciandas como fatores capazes de interferir na corporeidade.

Após realizarem a atividade relacionada à imagem corporal, as licenciandas revelaram que o temperamento e as emoções, relações sociais, familiares, sexualidade, cultura e ainda, os hábitos de cuidados com o corpo se refletem na imagem corporal, muito embora enfatizassem o descontentamento com o físico como relevante para a auto-imagem. Mais uma vez, o aspecto físico predomina como componente da corporeidade, provavelmente em decorrência do tratamento revelado por Trivelato (2005) como abordagem para o estudo do corpo: iniciando-se pelos conteúdos de anatomia e fisiologia e posteriormente, seguindo-se com os aspectos humanos desse corpo.

O texto: “Esse corpo das ciências é o meu?” antecedeu a atividade com as silhuetas, quando as licenciandas evoluíram na concepção e no seu tratamento, ao revelarem a influência do meio social, da história, idade e da mídia, bem como ao caráter educativo e profissional, etnia, sentimentos e situação econômica como aspectos expressados por meio das imagens corporais de um indivíduo.

O elemento social também foi descrito como fundamental por Freitas (1999), autora que enfatiza que o ser humano precisa ser dinâmico, envolver-se com o meio social, cultural e histórico para se transformar e tornar-se marcado em sua imagem corporal. A idéia de influência da mídia sobre os corpos é revelada por Schwengber (2004) e por Andrade (2004) para quem a mídia auxilia a moldagem do corpo.

Em alguns momentos de colaboração da turma, ficou evidente a preocupação com a representação da feminilidade, sensualidade e ainda do aspecto intelectual, demonstrada pelos grupos ao apresentarem as silhuetas. No entanto, estes elementos apontados por representações nas silhuetas, constituem um corpo “representante”, ativo, autônomo e contestador que afinal pode ser interpretado como “corpo apresentador de si”, por expressar sua cultura que se constitui aquela na qual as licenciandas acreditam (FONTES, 2006, p. 124).

Novamente, a ênfase por determinado aspecto biológico considerado negativo pelas licenciandas (orelhas de abano) prevalece em relação aos outros elementos apontados como componentes da imagem corporal.

As atividades relativas à estátua e ao espelho acabaram auxiliando significativamente a concepção de corporeidade das licenciandas, uma vez que estas

se preocuparam em relacionar a corporeidade com as “simbologias corporais”, auto-imagem, singularidade do corpo, individualidade, deixando de explorar aspectos psicológicos e sociais presentes nas próprias simbologias. No entanto, ao preterirem outros aspectos relacionados ao comportamento, sentimentos, emoções, autonomia e auto-estima, falaram em relação à abrangência deste conceito, o qual é entendido por Merleau-Ponty (1996) e Bonacelli (2004) como uma relação de existência que considera o corpo como objeto e como consciência, sendo que para ele o homem se relaciona com o mundo e um não existe sem o outro. Este conceito de totalidade do corpo foi também revelado por Olivier (1995) quando refere que a corporeidade situa o ser no mundo, como um “corpo no mundo” que atua movido por intenções.

Para Merleau Ponty (2006, p.9), toda a experiência do homem está fundada não no mundo que se pensa que ele é, mas naquilo que se vive, portanto no que eu vejo em mim, como vejo o outro e ainda, “o que o outro vê de mim ...” Para este autor esta forma de vivência constitui o “ser no mundo”.

Após o trabalho como texto: “O corpo humano: a idéia de corpo complexo”, as licenciandas manifestaram as necessidades de trabalhar o corpo integrado já referido por Merleau-Ponty (1996) e Aragão (2000) respeitando a individualidade e se posicionaram a respeito do ensino a partir da visão das crianças, considerando a identidade descrita por Santos e Bruns (2000) e Louro (2001).

Revelaram também, a preocupação em propor atividades que possibilitassem a percepção de seu corpo a partir do corpo do outro, considerando as diferenças e enfocando emoções e sentimentos, a história de cada um e a interferência do meio familiar e escolar. Essas preocupações expostas durante a discussão do texto trabalhado foram objetos de estudo de Santos e Bruns (2000), ao revelarem que a identidade pode se construir quando o sujeito se compara ao outro ancorando suas relações ao corpo do outro, que expressa o gênero, sexo ou etnia e até a posição social e que se agrega ao sujeito por afirmação ou negação.

Nesse sentido, algumas considerações de Merleau Ponty (1996) sobre percepção foram levadas em conta pela pesquisadora ao analisar os resultados obtidos por meio de certas atividades nas quais as licenciandas manifestaram verbalmente suas percepções, tais como a subjetividade e as diferenças de suas percepções, uma

vez que estas ocorriam no meio natural. Apesar das percepções não se darem de uma mesma maneira entre as pessoas, podem no entanto, ser compartilhadas, racionalizadas e dessa forma, possibilitar um mundo comum entre as licenciandas.

Outro texto que colaborou com a percepção de que a corporeidade do professor poderia interferir na construção de corporeidade de seus alunos foi: “Professora, cadê seu corpo?”. Várias expressões das licenciandas caracterizaram esta percepção, como: “imagem do professor atuando na corporeidade dos alunos”, “sua visão (a do professor) de corpo influenciando na corporeidade”, “aproximar-se dos alunos”, “visualizar sua dificuldades para ensinar”, “conhecer seu corpo”. A importância do corpo dos professores como referência para os alunos foi revelada por Schwengber (2004), que ressalta também que a forma com a qual se trabalha com seus alunos acabará influenciando na construção do seu próprio corpo e do corpo do outro.

Novamente, outros textos motivaram a reflexão das licenciandas sobre a individualidade, discussão que surgiu a partir de uma colocação sobre a igualdade que traz o uso do uniforme: “O corpo feito cenário” e ainda, a dificuldade que têm experienciado, ao tentarem trabalhar gênero na escola, principalmente por causa do preconceito – “Entre batons, esmaltes e fantasias”. Essa dificuldade revelada pelas licenciandas foi referida por Felipe e Guizzo (2004) ao destacarem a formação familiar como aspecto preponderante na construção da corporeidade.

Pode-se considerar que os textos trabalhados com o intuito de ampliar a corporeidade das licenciandas e motivá-las a refletir sobre como abordar a corporeidade na escola, auxiliando seus alunos a construírem sua própria corporeidade, provocariam a reflexão das licenciadas, estimulando-as a pensar, a partir de sua realidade e experiência, revelando suas preocupações com o tema e como abordá-lo. Tais considerações apontadas em relação à ampliação do conceito de corporeidade dizem respeito ao conceito científico (o saber sábio) e encontram-se embasadas pelas considerações de Driver et al. (1999) “existem diferenças epistemológicas e ontológicas entre raciocínio cotidiano e raciocínio científico”. Embora estes resultados iniciais tenham sido satisfatórios, sabe-se da distância que há entre o saber sábio e o saber a ser ensinado e das habilidades e competências (Perrenoud, 1999), que o professor deve desenvolver na criança, para como “mediador”, selecionar o conteúdo, utilizar

estratégias e meios adequados para promover a transposição didática (Vasconcelos, 2004), mesmo porque Mendelsohn e Perrenoud (apud Perrenoud, 1999), já ressaltavam a necessidade de integração do conteúdo disciplinar com práticas socioculturais, como papel do professor, uma vez que isso não ocorre automaticamente e sim, por meio de um trabalho pedagógico e didático.

Outros aspectos relacionados às representações ou conceitos, como no caso das representações corporais, foram enfocados por Merleau Ponty (1996) ao referir que a percepção ocorre primeiramente no plano de experiência e a seguir, no plano de consciência. Esta se desenvolve quando a experiência permite que ela seja denominada ou a ela seja atribuído um sentido por ela própria ou por compreendê-la através das semelhanças que a experiência apresenta com o que já se conhece. Assim, a percepção não pode ser compreendida apenas pelas sensações vivenciadas numa experiência, pois há muito mais necessidades de reflexão sobre os conceitos ou representações do que a própria construção deles.

6.2 Prática Pedagógica

Ao iniciarem o planejamento da prática pedagógica, escolhendo como tema para trabalhar a corporeidade, “problemas” vivenciados no dia a dia em sala de aula, as licenciandas priorizaram suas experiências e vivências, elegendo dentre elas, aquelas que além de se mostrarem adequadas ao tema apresentavam problemas os quais gostariam de ver resolvidos.

Dentre os temas propostos, todos aqueles escolhidos para tratar a corporeidade pelos grupos de licenciandas encontram apoio na literatura: a agressividade e também a liderança excessiva de um aluno no grupo, que acabava acarretando a nulidade dos papéis dos demais componentes, pela utilização de jogos cooperativos, que visavam investigar até quando os problemas de relacionamento social sofriam a influência da falta de conhecimento sobre o próprio corpo (Andrade, 2004) e ainda, se por meio deste conhecimento os componentes de um grupo seriam capazes de assumir papéis sociais (ARAGÃO, 2000).

Outro tema abordou através do *bullying*, o respeito mútuo como uma vertente da compreensão global da corporeidade em seus aspectos biopsicossociais e ainda, na relação do corpo com sua história, emoções e sexualidade.

Através da convivência das crianças com as diferenças individuais, as licenciandas, ao utilizarem o lúdico acreditavam estar trabalhando a corporeidade (GUIMARÃES, 2003; SCHWENGBER, 2004).

Outros grupos de licenciandas apontaram como problemas para intervenção a relação da identidade e da imagem corporal, na construção da corporeidade (RCNEI, 1998), enfocando os aspectos positivos e negativos do estereótipo e seu tratamento no cotidiano escolar e por meio de desenhos, antes e após o trabalho da corporeidade com a utilização de um filme. Em ambos os casos, as licenciandas, apesar de levantarem fatores, diretamente relacionados com a abordagem do corpo integrado, demonstraram dificuldades na determinação do problema de intervenção, o que acabou ocorrendo com a orientação da pesquisadora e da professora da disciplina (FREITAS e VILLANI, 2002).

A análise de como ocorreu a escolha dos problemas apresentados pelas licenciandas durante a oficina revela a adequabilidade destes, como temas pela abordagem da corporeidade, ao mesmo tempo em que demonstra a dificuldade apresentada pelas licenciandas, para comporem o tema a partir do problema relacionado às crianças e evidenciado por elas.

Isso que dizer que o caminho empreendido pelas licenciandas, desde a identificação das necessidades das crianças ligadas à corporeidade até a proposição de um problema de intervenção, mostrou-se extenso e trabalhoso, envolvendo a transferência do saber sábio (relativos à corporeidade), a passagem pelo problema por elas vivenciado e a formulação da proposta pedagógica.

Esta dificuldade em transferir o conhecimento sábio para o conhecimento a ser ensinado, revelou-se maior diante da necessidade de planejar, escolher a metodologia de ensino e eleger estratégias que se adequassem à proposta; em relação à seleção dos conteúdos mostraram-se eficientes.

Ao se considerar a determinação dos objetivos de ensino, as licenciandas revelaram grandes dificuldades, confundindo-os com as técnicas e métodos a serem

empreendidos para se atingir a solução dos problemas apontados para a intervenção. Nesse sentido, a pesquisadora e professora da disciplina trabalharam efetivamente, orientando, analisando, criticando e por vezes sugerindo, caminhos para se ensinar (Freitas e Villani, 2000), de modo a proporcionar ao planejamento, a adequada apresentação dos objetivos de ensino.

Quanto à avaliação, a maioria dos grupos propôs a observação, enquanto outros, atividades com desenho (representação corporal), análise das expressões e do comportamento das crianças (após intervenção) diante de novas atividades. Perante estas possibilidades apresentadas, revela-se o aspecto abstrato de algumas propostas como a daquelas que envolvem observação de comportamentos (MOURA, 1993).

Quando se avalia as filmagens das intervenções e seus relatórios verifica-se que a prática pedagógica desenvolvida pelas licenciandas mostrou-se adequada aos objetivos de ensino, utilizou metodologias, estratégias e meios que colaboraram para ao utilizar como tema, os problemas apontados para cada classe de alunos, trabalhar a construção da corporeidade. Evidencia-se quanto ao fazer docente, que as licenciandas não tiveram dificuldades para cumprir o planejado, mostraram-se motivadas e revelaram satisfação ao trabalharem com suas crianças, utilizando estratégias consideradas por elas inovadoras, na medida em que as licenciandas eram motivadas a propor e planejar um projeto de intervenção, no qual deveriam considerar aspectos relacionados à corporeidade e ao fazer docente, partindo da realidade escolar da classe com que trabalhavam. Quando surgiam dificuldades, eram orientadas a usarem o que conheciam para propor atividades que pudessem colaborar com o avanço da construção da corporeidade pelos seus alunos, bem como eram agregadas à oficina outras propostas que tentassem suprir tais dificuldades. Essa orientação constante por parte da pesquisadora e da professora da disciplina traduzia dentro do processo de transferência didática (promovido pela prática pedagógica inicialmente, dentro da oficina) do saber sábio da pesquisadora ao saber sabido para as licenciandas.

Ao planejarem, replanejarem, adequarem, intervirem, descreverem sua prática, analisarem e discutirem com outros grupos, as licenciandas eram estimuladas a trabalhar as diversas fases da transposição didática, à medida que precisavam considerar o que os alunos já conheciam, propor atividades que contemplassem o

atendimento aos objetivos de ensino, capazes de auxiliar na construção da corporeidade desses alunos, ao mesmo tempo em que proporcionassem solução aos problemas de corporeidade vivenciados em sala de aula pelas crianças capazes de contribuir com a corporeidade de seus alunos. Também referiram que, ao refletir, ler, discutir e planejar como intervir, elas desenvolveram sua própria corporeidade e ressaltaram a influência da corporeidade do professor no processo ensino-aprendizagem (FREITAS e VILLANI, 2002; MAURI in COLL et al., 2004).

As informações contidas nos registros da pesquisadora, durante as atividades da oficina na fase de planejamento das intervenções, bem como, as expressões presentes nos relatórios e documentos das próprias intervenções e principalmente, as avaliações por parte das licenciandas, pesquisadora e professora da disciplina sobre a intervenção apresentada pelos grupos de licenciandas apontam para discussões sobre as fases que compõem o processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1996).

As licenciandas passaram de um estágio do conhecimento, no qual apenas eram capazes de identificar problemas que lhes pareciam relacionarem-se à corporeidade para pelo menos, por parte de alguns grupos alcançarem determinados níveis do conhecimento (delimitar objetos de ensino, propor estratégias e intervir) envolvidos na prática pedagógica. Em outros grupos (1, 2 e 4) as licenciandas foram capazes de atuar, considerando as fases requeridas pelo processo de transferência do saber sábio em saber sabido, ao se evidenciar a preocupação e a adequação do conhecimento adquirido às formas de ensinar (NÓVOA, 1995).

Nos grupos nos quais não se pode perceber a perfeita adequação dos conhecimentos científicos ao fazer docente, as próprias licenciandas, por ocasião da apresentação da intervenção, e sua respectiva discussão revelaram a necessidade de dar continuidade à esse trabalho, replanejando-o a partir dos resultados iniciais (SCHÖN APUD VILLANI, 2002).

Nas discussões, as licenciandas propõem o redimensionamento da prática pedagógica, ao expressarem a necessidade de replanejar a metodologia de ensino, selecionar outras idéias que fundamentem e ou complementem o conhecimento científico, dando significado às experiências das crianças (MOURA, 1993; MIZUKAMI, 2003).

A necessidade de redimensionamento da prática pedagógica foi referida pelas licenciandas nas entrevistas, quando então, revelaram ter sido a oficina eficiente no sentido dela se constituir um momento rico para trabalhar o planejamento e a intervenção, a partir do problema de cada um, perceber que a corporeidade é construída num processo constante, além de possibilitar a relação entre o aprendido na oficina e em outras disciplinas da graduação com a prática pedagógica. Outras revelações das licenciandas apontam no mesmo sentido: reunir o aprendido na oficina com as experiências da sala de aula, proporcionar uma atitude mais reflexiva em sala de aula, mudando a postura do professor que transmite o conhecimento para aquele que tem uma visão mais ampla, ocasionando a necessidade de repensar a prática pedagógica e redimensioná-la em relação à transposição do conhecimento científico para aquele a ser ensinado, além de referirem sentirem-se melhor preparadas para tratar de temas para os quais antes se consideravam inseguras.

Tais revelações das licenciandas sobre o redimensionamento de suas práticas pedagógicas a partir da própria atuação demonstram que a sugestão de Mizukami (2003, p. 109) de se proporcionar ao aluno do curso de formação de professores a articulação da proposta com seu próprio fazer pedagógico, permite que ele aprenda a lidar com o conteúdo e as abordagens articulando-os a um determinado fazer pedagógico.

As licenciandas referiram ter vencido várias dificuldades, desde aquelas relacionadas com a estrutura da escola, quando solicitavam para trabalhar sobre corporeidade com as crianças, até outras relacionadas com a adequação do planejamento às disponibilidades do horário e espaço físico escolar. Nesse sentido, Franzoni e Villani, (2000) referem ser necessário que os professores se arrisquem em novas tarefas, tenham confiança para realizá-las dentro de novas perspectivas e assim, reestruturem a visão sobre determinada prática.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a utilização do conhecimento científico trabalhando na graduação pelas licenciandas, considerando a corporeidade humana e a sua representação na prática pedagógica revelou a dificuldade inicial apresentada por elas no reconhecimento de experiências didáticas relacionadas à construção da corporeidade. Verificou-se que após a ampliação da concepção de corporeidade pelas licenciandas, estas passaram a se preocupar em considerá-la no seu papel como professoras e a encontrar em suas vivências no âmbito escolar, situações, fatos e acontecimentos que para elas poderiam ser tratados como aspectos da corporeidade.

Houve a preocupação de se trabalhar a concepção de corporeidade com as licenciandas por se tratar de tema atual, em constante construção, dependente do meio e da história de cada sujeito incluído em parte, quanto aos seus aspectos biopsicossociais, nas disciplinas de Educação e Desenvolvimento Humano I e II, do currículo de licenciatura em Pedagogia.

As licenciandas, ao conhecerem mais sobre a corporeidade, principalmente sobre gênero, imagem corporal, simbologias e representações corporais passaram da apatia apresentada inicialmente, quando tiveram conhecimento sobre o tema a ser tratado, à motivação e até euforia quando procuravam estabelecer relações entre a construção da corporeidade de seus alunos com prováveis soluções aos seus problemas.

As licenciandas, ao ampliarem a concepção de corporeidade anteriormente à prática pedagógica, demonstraram apropriação desse saber científico, num crescente que se dava por incorporação dos fatores “sentidos” em suas experiências à percepção deles, conscientizando-se da ligação que deveria haver entre os conhecimentos novos e os já existentes.

Por outro lado, embora os fatores biopsicossociais estivessem sempre presentes nas manifestações das licenciandas sobre corporeidade, eram os biológicos que se sobrepunham aos demais, desde a coleta de suas idéias prévias até quando desenvolviam atividades na oficina.

O “vai e vem” estabelecido pelas licenciandas participantes do projeto entre a percepção de que a corporeidade envolve fatores psicossociais na mesma intensidade em que contempla vivências biológicas parece revelar que a conscientização da relação entre esses fatores poderia ocorrer por ocasião da aplicação das intervenções propostas para seus alunos. Nesta fase, tiveram a experiencição como partida para o desenvolvimento da concepção, passando então pela reflexão. Tais resultados evidenciavam-se temporários, dados que podem ser explicados, por serem as sensações percebidas como novas pelas licenciandas e, embora refletidas em conjunto, por meio de atividades na oficina pedagógica, estas não chegaram a ser adicionadas às concepções já existentes.

A proposta, como estratégia de ensino utilizada pela pesquisadora, produziu por meio de suas atividades relacionadas à corporeidade e sua prática pedagógica, mudanças na visão das licenciandas em relação à representação corporal, identidade, gênero, expressão e imagem corporal e simbologias no que diz respeito ao conhecimento científico, de modo a possibilitar alterações na prática dessas licenciandas. Tais mudanças foram influenciadas pela maneira como as licenciadas viviam seus corpos e por alguns fenômenos corporais ligados intrinsecamente aos aspectos emocionais ou psicológicos e ainda, pela relação entre a percepção e os reflexos do modo peculiar com que cada uma delas atua em seu mundo.

O resultado positivo em relação à prática pedagógica se justifica segundo as licenciandas, por terem se tornado mais reflexivas. No entanto, para a pesquisadora tornou-se evidente que esta reflexão apontada pelas licenciandas proporcionou a articulação entre o saber sabido e o que desejavam ensinar. Tal evidência foi embasada pelas manifestações das licenciandas sobre a mudança de postura em relação aos problemas vividos em classe, pelo reconhecimento relativo à corporeidade do professor como agente capaz de influenciar no seu papel e a ainda, pela referência que fazem em relação à participação dos alunos como foco norteador de suas reflexões. Estas expressões eleitas pelas licenciandas como pontos positivos, possibilitaram a utilização daquilo que sabiam, para abordar o que haviam planejado. Em uma das manifestações, a licencianda expressa sua empolgação, ao perceber que aquilo organizado e planejado no papel por ela, podia ser visto em sua prática.

Ao atribuírem à chamada reflexão, como principal fator capaz de justificar mudanças em sua prática pedagógica, as licenciandas buscaram compreender que tudo que foi por elas percebido, não se devia somente a uma percepção temporária e localizada, pois ao analisarem o que sentiram e experienciaram, acabaram estabelecendo uma relação de sentido do tipo científico, na qual o corpo humano aparece como manifestação de certa maneira de “ser no mundo”.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa*, São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRADE, S dos. S. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, D.; SOARES, R de F. R. (org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 107-118.

ARAGÃO, R. M. R.; CERRI, Y. L. N. S.; SCHNETZLER, R. P. (org) Modelos de Ensino: corpo humano, célula, reações de combustão. Piracicaba, UNIMEP/CAPES/PROIN, 2000, 235p (19-39)

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002, 27-150p.

BETTI, M. PEC- Formação Universitária, tema 9, módulo 2, subunidade 9.1.1, 2002, p.1795-1801, Sexualidade Humana e Educação- Governo do Estado de São Paulo.

BONACELLI, M. C. L. M. *A natação no deslizar aquático da Corporeidade*. 2004. 165 folhas. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP – Campinas, SP, p. 56-63

BODGAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994. 335p.

BONAMIGO, E.M.R., CRISTÓVÃO, V.M.R., KAEFER, H., LEVY, B.W. Como ajudar a criança no seu desenvolvimento: sugestões de atividades para a faixa de 0 a 5 anos-8ª. Edição ver. Amp. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* - Brasília: MEC/SEF, v.I, v.2, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais*, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais: Orientação Sexual*, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUHNS, H.T. Atividades corporais. In: *Conversando sobre o corpo*. BRUHNS, H.T.; ALVES, R.; KOFES, S.; IWANOWICZ, B.; LOPES, M. I. FILHO, L. C. (org) 6ª. edição, 2001, Campinas: Papirus.

CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. *Sexualidade (s) e Infância (s): A sexualidade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1999, Educação em pauta: temas transversais.

CERTEAU, M. de. *A invenção do Cotidiano: Artes de fazer*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

CHEVALLARD, Y.; *La Transposicion Didáctica: del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Argentina: Editora Aique, 1991.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5ª. edição, São Paulo: Cortez, 2001.

CHORODOW, N. *Psicanálise da maternidade*. Uma crítica de Freud a partir da mulher. São Paulo: Rosa dos Tempos, 1990.

CODO, W.; SENNE, W. A. *O que é corpo(latria)*. São Paulo. Brasiliense, 2004 (Coleção primeiros passos; 155), 4ª. reimpressão. da 1 edição de 1985.

COLL, C. et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, v.1, 1996.

DADACHANJI, D.K. *The cultural challenge to scientific knowledge*, vol.13, The world & I, 1998, p. 172

DEMO, P. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 77-90.

DRIVER, R.; ASOKO, H.; LEACH, J.; MORTIMER, E.; SCOTT, P. Construindo conhecimento científico na sala de aula. *Pesquisa no ensino de Química*. n.9, p. 31-39, maio, 1999. tradução: Eduardo Mortimer, publicado originalmente em *Educational Research*, v.23, n.7, p. 5-12, 1994.

DURSO, R. *Transposição didática na Geografia*. Disponível em: [http://www.cp.ufmg.br/Geo_Hist/ TRANSPOSICAO_DIDATICA.doc](http://www.cp.ufmg.br/Geo_Hist/TRANSPOSICAO_DIDATICA.doc){acessado em 10 de junho de 2005}.

EPEM, Encontro Paulista de Educação Matemática, 1.Campinas, Anais: SBEM/PUCCAMP, 1989.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D.; SOARES, R de F. R. (org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 31-40.

FERREIRA, N. T. PEC- Formação Universitária, tema 9, módulo 2, subunidade 9.1, 2002, p.1802, Sexualidade Humana e Educação - Governo do Estado de São Paulo.

FOCAULT, M. *A história da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1988.

_____, Vigiar e Punir: nascimento da prisão; tradução Raquel Ramallete, Petrópolis. RJ: Vozes. 26ª. edição, 2002, 288p

FONTES, M. Uma leitura do culto contemporâneo ao corpo. *Contemporânea: revista de comunicação e cultura*, v. 4, n. 1, p. 117-136, junho de 2006.

FRANZONI, M.; VILLANI, A. A competência dialógica e a formação de um grupo docente. *Investigações em Ensino de Ciências*. on-line. Dez. 2000, v. 5, n. 3, acessado em 11 de janeiro 2003, disponível em <<http://www.if.ufrs.br/public/ensino/revista.htm>>.

FREITAS, D; VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. *Investigações em ensino de Ciências*, Porto Alegre, v.7, n.3. p. 25-37, 2002.

FREITAS, G. G de. *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. Ijuí. RS: Unijuí. 1999, 96p.

GARNICA, A. V. M. Professor e professor de matemática: das informações que se tem acerca da formação que espera. *Rev. Fac. Educ.* on-line. Jan/Dez. 1997, v. 23, n. 1-2, acessado em 08 de janeiro 2003. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=so102-25551997000100012&lng=pt&nrm=isso

GAUTHIER, C. ET AL. Por uma teoria da pedagogia; *Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GESELL, A. *A criança do 0 aos 5 anos*. 6ª. edição, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação*. 7ª. edição, Campinas, SP: Papirus, 1994. Coleção Corpo e Motricidade. p. 13-37.

GUIMARÃES, I. R. F. *Sexualidade Humana e Educação*. Pec-Formação Universitária, Tema 9, mód. 2, subunidade 9.2.1. Gov Estado de São Paulo, 2002, p.1837-1864

GUIMARÃES, J. G. M. *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: caderno de educação infantil*. São Paulo, UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2003, p.27-35.

GUNSTONE, R. F.; NORTHFIELD, J. Metacognition and learning to teach, *International Journal Science Education*, 16 (5), p. 523-537, 1994.

KOFES, S. E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou, discursos sobre o qual se fala. In: BRUHNS, H.T.; ALVES, R.; KOFES, S.; IWANOWICZ, B.; LOPES, M. I. FILHO, L. C. (org.). *Conversando sobre o corpo*. 6ª. edição, Campinas, SP: Papirus, 2001.

LEITE, M. S. *Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar*. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica – PUC, Rio de Janeiro, 2004, disponível em: www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.CXE/5269PDF? <acessado em 21/06/2006>

LOURO, G.L. Pedagogias da Sexualidade In: LOURO, G.L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª edição, 2001, p. 7-34.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.: 1986, 99p.

MACEDO, E. Esse corpo das ciências é o meu? In: MARANDINO, M.; SELLES, S.E.; FERREIRA, M. S.; AMORIM, A.C.R de. (org.). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: Eduff, 2005.

MARANHÃO, D. G. In GUIMARÃES, J. G. M. (org.) *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: caderno de educação infantil*. São Paulo, UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2003, p.37-53.

MAURI, T. O que faz com que alunos e alunas aprendam os conteúdos escolares? In COLL et al. *O construtivismo na sala de aula*. 6ª. edição. São Paulo: Ática, 2004. p.79-117.

MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*. SP,EPU/EDUSP, vol II,1974.

MASTROIANI, E.; NEIRA, M.; PEC- Formação Universitária, tema 9, módulo 2, subunidade 9.1.2, 2002, p.1813-1825, Sexualidade Humana e Educação - Governo do Estado de São Paulo.

MEDINA, J. P. *O brasileiro e seu corpo*. 7ª. edição, Campinas-SP: Papirus,. 2000. ISBN 85-308-0520-8.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MIZUKAMI, MARIA DA GRAÇA N. *Ensino: as abordagens do processo*, São Paulo: EPU, 1986, reimpressão: 2003, p.105-115.

MONTEIRO, A. M. Formação Docente: Território Contestado. In: MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S.; AMORIM, A C. (org.). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: Eduff, 2005. p. 153-169

MOURA, M. O. Professor de matemática: a formação como solução construída. *Revista de Educação Matemática da SBEM - São Paulo*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-15, 1993.

MUELLER, S.P.M., Popularização do conhecimento científico. *Revista de Ciência da Informação*, v.3, n. 2, abr.2002, disponível em http://www.dzq.org.br/abr02/Art_03.htm (acessado em 20/11/2006). p. 15-22.

NETO, O.C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes, p. 31-50, 1994.

NOVAES, J de. V. Ser mulher, ser feia, ser excluída. *Psicologia.com.pt: o portal do psicólogo*, 2003, disponível em: <http://www.psicologia.com.pt> (acessado em 16/05/2007).p. 1-11.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa (org.) *Os professores e sua formação*, Lisboa, Dom Quixote, 1992

OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002, 255p.

OLIVIER, G. G. F. *Um olhar sobre o Esquema Corporal, Imagem Corporal, a Consciência Corporal e a Corporeidade*. Dissertação de Mestrado, FEF, 1995.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas Sul, 1999, p.38-45.

PERRENOUD, P. 10 novas competências par ensinar. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas Sul, 2000.

PINTO, R. N. A educação do corpo e o processo civilizatório: a formação de “estátuas pensantes”. *Conexões*, v. 2, n. 2, 2004. p. 18-41.

QUEIROZ, G. R. P. C. Processos de formação de professores artistas-reflexivos de física. *Educ. Soc. on-line*. Abril 2001, v. 22, n. 74, p.97-119. acessado em 08 de janeiro 2003, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=so102-25551997000100012&lng=pt&nrm=isso>

ROSA, G de. F. O corpo feito cenário. In: MEYER, D.; SOARES, R de F. R. (org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 17-30.

SANT'ANNA, D. B. de. As infinitas descobertas do corpo. In PISCITELLI, A. & GREGORI, F. (org.). *Cadernos Pagu*. Campinas, n. 14, p. 235-249, 2000.

SANTIN, S. *Educação Física – uma abordagem filosófica da Corporeidade*. Ijuí: Liv. Unijuí, 1987.

SANTOS, C.; BRUNS, M. A. de T. *A educação sexual pede espaço*. Novos horizontes para a práxis pedagógica. São Paulo: Ômega, 2000, 114 p.

SCHEWENGBER, M.S.V.; Professora, cadê seu corpo? In: MEYER, D.; SOARES, R de F. R. (org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 73-84.

SPODEK, BERNARD; SARACHO, OLIVIA N. *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TEIXEIRA, I. N. C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYELL, J. (org.) *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

TRIVIÑOS, A S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. 1ª. edição, São Paulo: Editora Atlas, 1987.

TRIVELATTO, S. L. F. Que corpo/ser humano habita nossas escolas? In: MARANDINO, M.; SELLES, S.E.; FERREIRA, M. S.; AMORIM, A.C.R de. (org.). *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: Eduff, 2005.

VASCONCELLOS, C. dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula* - São Paulo: Libertad, 2004, p. 36-89.

VAYER, P. *El diálogo corporal*. Barcelona, Editora Científico Médica, 1972.

VIANA, D.M.; CARVALHO, A. M. P. Do fazer ao ensinar ciência: a importância dos episódios de pesquisa na formação de professores. *Investigações em Ensino de Ciências*. (on-line). Agosto. 2001, v.6, n. 2, (acessado em 11 de janeiro de 2003), disponível em <http://www.if.ufrs.br/public/ensino/revista.htm>

VILLANI, A. O professor de ciência é como um analista? *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*. Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 5-28, 1999.

_____; FREITAS, D. Análise de uma experiência didática na formação de professores de ciências. *Investigações em ensino de Ciências*. [on-line]. Agosto. 1998, v.3, n.2, [acessado em 11 de janeiro de 2003], disponível em <http://if.ufrs.br/public/ensino/revista.htm>

WEIL, P., TOMPAKOW, R. O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. 58ª. Edição. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2004.

9. ANEXOS

Anexo 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através do presente Termo, eu, Mara Alice Fernandes de Abreu, docente aposentada e professora voluntária doutora junto ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências-UNESP/Bauru, solicito seu consentimento para participar do trabalho que estamos realizando junto às acadêmicas de Licenciatura em Pedagogia e suas respectivas salas de aula na Educação Infantil, (maternal a pré) e no Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) no Ensino público e particular, situadas no município de Bauru. Este documento objetiva dar alguns esclarecimentos sobre o trabalho e sobre a sua participação. De acordo com a legislação que regulamenta a execução de trabalhos que dependem do fornecimento de informações por parte de terceiros, os responsáveis pela execução do trabalho devem informar, por escrito e antes da realização do trabalho, em que o mesmo consiste e de que forma deverá ocorrer a participação da pessoa convidada (ou seja, da pessoa que irá fornecer as informações por meio de conversas, entrevistas e atividades em conjunto com a equipe responsável pelo trabalho).

Este trabalho pretende desenvolver atividades de parceria escola pública e privada-universidade pública que venham contribuir para a melhoria do ensino na educação infantil e fundamental. De acordo com o planejamento deste trabalho, a participação dos alunos da educação infantil e do ensino fundamental, bem como das Licenciandas do curso de Pedagogia (código 3001) deverá ocorrer em grupo. O contato com estas últimas se dará através de reuniões de trabalho e de orientação, que transcorrerão nas aulas da Disciplina “A corporeidade e sua representação na prática pedagógica” (código 1857-A), enquanto que com os alunos o mesmo ocorrerá durante as atividades didáticas de cada Licencianda coordenadora de grupo de trabalho.

O trabalho inclui o oferecimento da disciplina, a qual será realizada pela professora Mara Alice, nas dependências da sala 46 do campus da UNESP-Bauru. As entrevistas e conversas com a professora e licenciandos serão registradas e gravadas em áudio e o exercício pedagógico destas licenciandas registrado em vídeo, com a intenção de colaborar com a precisão dos resultados. Toda forma de documentação a ser realizada será apresentada e submetida à avaliação dos participantes, sendo que este procedimento estará vinculado à aprovação dos mesmos. Após a confecção da documentação, as gravações em áudio e vídeo, bem como os registros dos dados ficarão à disposição dos participantes do trabalho, para posterior aprovação e ou se proceder alterações, quando a pedido dos participantes.

De acordo com a descrição acima, constata-se que nenhuma das atividades que deverão contar com a participação dos alunos e licenciandas envolve risco de dano físico ou moral.

Em respeito às normas de ética, todas as informações obtidas deverão manter em absoluto sigilo as fontes destas informações, sendo que qualquer divulgação científica deste trabalho deverá manter em anonimato o nome das escolas, tanto quanto dos participantes. No caso de se fazer uso das imagens, este procedimento somente ocorrerá sem possibilidades de reconhecimento dos participantes e após análise da documentação e autorização por parte destes. As observações e resultados registrados serão transcritos graficamente, e por ocasião de uma possível divulgação futura deste trabalho, será redigido:

“o projeto foi realizado em escolas públicas e particulares do ensino infantil e fundamental, localizadas no interior do estado de São Paulo e contou com a participação de X crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (X1 alunos da Educação Infantil e X2 do Ensino Fundamental) e Y Licenciandas do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública Estadual. Os alunos da Educação Infantil serão designados por a1, a2, a3... e do Ensino Fundamental por A1, A2, A3... e as Licenciandas por L1, L2, L3 , respectivamente”.

É garantido o direito das licenciandas e dos alunos de desistirem e cancelarem a participação durante a realização do trabalho, em qualquer momento deste, sem que esta atitude acarrete algum tipo de prejuízo para eles.

Estou à disposição para fornecer esclarecimentos adicionais julgados necessários.
Aproveito a oportunidade para agradecer sua participação no trabalho.
Atenciosamente,

Bauru, _____ de _____ de _____

Mara Alice Fernandes de Abreu
UNESP/Faculdade de Ciências
Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência
Departamento de Educação

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Declaro-me ciente de que o termo acima solicita minha autorização para participar do trabalho efetuado pela professora Mara Alice Fernandes de Abreu, voluntária doutora junto ao Departamento de Educação (UNESP/Bauru). Por concordar com as informações fornecidas neste documento e ciente de que as pessoas responsáveis deverão, na execução do trabalho proposto, respeitar as normas de funcionamento das escolas, bem como a posição dos professores dessas instituições de ensino e das Licenciandas da referida Universidade, coloco-me de acordo em participar do trabalho.

Bauru, _____ de _____ de _____

Nome Legível: _____

Assinatura: _____

Anexo 2: Questões do pré-teste

Considerando que as orientações dos RCN e dos PCNs, respectivamente para a educação infantil e para o ensino fundamental contemplam a prática pedagógica e o tratamento dos aspectos relacionados ao corpo, responda:

Em relação aos RCNs e PCNs:

1. Você identifica uma proposta de abordagem da corporeidade?
2. Como você acha que pode tratar a corporeidade em sala de aula?

Em relação à corporeidade:

3. O que você entende por corporeidade?
4. Você tem alguma experiência de sala de aula para contar? Qual?

Anexo 3: Questões sobre corporeidade

1. Como é seu corpo hoje?
2. Como era seu corpo anos atrás?
3. Como você gostaria de ser?
4. Como você sabe se é jovem ou velho?
5. Como você tem se alimentado?
6. Como você poderia descrever seu cabelo?
7. O que você vê demais ao ver seu corpo?
8. Caracterize sua pele.
9. O que parece feio e o que parece bonito em relação a seu corpo?
10. Elenque o que você considera vantagens e desvantagens no seu corpo?
11. O que você gostaria de cuidar no seu corpo e como?
12. O que você considera invisível no seu corpo?
13. Assinale aquilo que você gostaria de desenvolver em seu corpo:
 - (1) alteração da voz
 - (2) humor
 - (3) sexualidade
 - (4) prazer
 - (5) desejo
 - (6) temperamento
 - (7) relações
 - (8) emoções
 - (9) Seu caráter cultural.

Anexo 4: Respostas às questões de corporeidade

① - Amigável.

- Sinto-me bem! Não acredito q poderia mesmo aproveitar-lo.

Tenho um dedo e não presencio com os "sorrisos".

② Um tanto quanto frágil. Acredito ter vindo rejeição. Entretanto estou em um período ao qual ando com muitas coisas (A esiza de tudo: "Estresse")

③ talvez um pouco mais alta, menos falante e mais atenta. Costuma dos cabelos lisos (escovados) e longos, além dos olhos verdes!

④ 1- sua aparência física ⑤ inteligência emocional

⑤ Agora, acredito ter melhorado o consumo dos alimentos, entendendo ter a consciência de que ainda não é o ideal. Adem hábito como a ingestão frequente de água (melhorou muita coisa no meu corpo)

⑥ A... só por Deus!!! Hahaha, não me acerto muito com ele! Dificil de estar ao lado que gosto! Brinquemos muito! E vivo muito feliz (coisa, natureza, animais)

⑦ A magreza...!!! "Risos" (foi no começo de tudo! já consigo engordar!!!)

⑧ Tenho a pele muito clara e por isso já há marcas de expressão. Os problemas hormonais, no início de acne e aparência frequente de herpes (resistência baixa)

⑨ Bonito! mãos, sorriso. Fato: cabelos, "cabelos", sorrisos? ⑩ talvez um pouco desproporcional p/ meu esquecimento... Risos)

(12) Jantagim magreza voz	Desvantagem CABELOs olheiras (rin. it, epistaxe...) baixa resistência (herpes, bronquite...) Orelhas (Alergias à bactérias) Costo (Alergia à fraqueza)
--	---

(11) Números, Exercícios, tratamento Capilar

(12) madeu

(13) * Alteração de voz

(1) humor

(3) sexualidade

(1) Prazer

(5) desejo

(6) temperamento

* Relações

* Emoções

* Seu gosto cultural

- ① Hoje meu corpo não é exatamente da forma como gostaria, principalmente meu rosto (acredito que falta equilíbrio). Porém hoje me sinto muito mais do que a alguns anos atrás.
 - ② Sinto muito complexo, me achava gordinha, feia, cheia de espinhas.
 - ③ Gostaria de ser um pouco mais magra, mais bonita. Ter mais segurança em tudo o que faço.
 - ④ Muitas vezes me sinto velha, pelas atitudes e maneiras de como enfrento a vida. Acredito que minha idade mental seja muito além de minha idade.
 - ⑤ Depois que comecei o estágio passei a me alimentar muito melhor (balanceada).
 - ⑥ Meu cabelo é enfiado, e ultimamente tem estado mais arizado por causa de um corte diferente que fiz.
 - ⑦ sinceramente não vejo nada de positivo, mas também nada de negativo, estou no meio.
 - ⑧ minha pele está muito feia, principalmente a do rosto. Agora que estou começando a me cuidar, a única coisa que mais vejo é a cor da minha pele.
 - ⑨ Sinto - rosto, barriga.
 Não - pernas, unhas das mãos/pés, mãos etc.
- | Desvantagens | Vantagens |
|--------------|-----------|
| Meliga | Flexo |
| | Altura |
- ⑩ Gostaria de mudar melhor do meu condicionamento físico, emocional. Da pele do meu rosto. Melhorando ainda mais a alimentação, fazendo mais exercícios físicos e fazendo mais coisas que eu gosto, me relacionando com pessoas que realmente gostam de mim.

1. 1. 1.

(12) Meus sentimentos e relações as outras pessoas.

(13) (1) atração da voz

(2) humores

(3) sexualidade

(4) prazer

(5) desejo

(6) temperamento

(X) relações

(X) emoções

(X) seu carácter cultural

Anexo 5: Texto: O corpo humano, a idéia de corpo complexo e as práticas de ensino

— O CORPO HUMANO: a idéia de corpo complexo

— Que CORPO é esse que nós estamos pensando ?

Quando se fala ou se pensa no corpo humano, é importante mostrar qual é a visão que temos, pois há *diferentes olhares sobre o corpo* influenciados pela mídia, pelas crenças e ideologias, enfim, por diferentes visões de mundo. Então, como falar ou escrever sobre O CORPO HUMANO sem dar idéia de um corpo complexo, que é o corpo no qual estamos pensando, e que, ao mesmo vez, precisa ser abordado nas aulas de Ciências.

ESTE CORPO HUMANO, objeto de nosso estudo, não é formado apenas por "cabeça, tronco e membros", mas é aquele que pensa, que ri, que faz história, que sente emoções, fica triste, chora, se alimenta, sente dor, tem prazer, sofre e apresenta ou sente dificuldades... Por outro lado, além de tudo isso, tem uma aparência física que o identifica em uma classe, na escola, na rua, em meio à multidão. É feio ou bonito, é gordo ou magro, loiro, moreno ou ruivo, magro, branco ou negro, tudo isso importa, mesmo que se possa pensar que tudo aquilo ou isso seja mero detalhe, e o que realmente importa não se possa conseguir com a aparência física (ou quem sabe até possa?), mas sim com ações desse corpo e sensações que emanam desse corpo, sempre interagindo conosco e com outros, despertando sentimentos e emoções, boas algumas vezes, mas nem sempre... É a simpatia, a amizade, o amor, a atração física, ou é o ódio, a antipatia, o desafeito, o desamor, a raiva, a inveja, a violência. E são esses sentimentos que se mesclam no período de um dia, ou até em questões de minutos, quando passamos de uma sensação boa para outra negativa, ou até podemos sorrir "por fora" mas estamos chorando "por dentro"...

— Que CORPO é este que, estando triste, sorri ???

Como compreender a dinâmica desse corpo e a sua complexidade, se o que se vê nos livros didáticos, e nos atlas escolares, expressa uma visão linear, fragmentada, como se fossem peças de um 'quebra-cabeças', porque se estuda tudo separado, depois junta-se tudo e—se obtém—o corpo? Será que tudo se encaixa de forma tão certa, perfeita em termos anatômicos e fisiológicos que, se estudarmos, dessa forma, "tudo arrumadinho"? A

estaremos compreendendo como é e como funciona o nosso corpo? Será que o aluno, ao folhear o livro didático, perceberá alguma semelhança do corpo que ali está com o dele próprio? Ou achará que "o corpo de livro" é apenas um desenho, muito bem feito algumas vezes, nem tanto em outras, mas que não dá idéia de como os órgãos estão arranjados (alijados) lá dentro!!! Como não dá idéia do funcionamento do nosso corpo ao nível biológico, físico e químico – que dirá do emocional!! – porque é fragmentado, porque é estático, porque não tem vida!!! É um corpo inerte, pois, diferente do nosso, passível de ser dissecado – e o nosso não! – que pode ser retalhado, dividido, fragmentado para "estudos" – E O NOSSO CORPO NÃO!!

Portanto, pensamos que – para estudar o NOSSO CORPO HUMANO – torna-se necessário integrá-lo ao ambiente em que vivemos, ao meio em que estamos inseridos, para fazermos as interações imprescindíveis entre os nossos componentes ou constituintes físicos, químicos, biológicos, sociais e psicológicos que são fatores determinantes para nos integrarmos ao ambiente em que vivemos – à nossa família, à nossa comunidade, ao nosso mundo – visando não só a *manutenção de nossa saúde física, mental, social*, mas também *conhecermos 'o laço entre nossa vida e cada dia'*. Para tanto, há necessidade, certamente, de conhecimentos de anatomia e fisiologia humanas, para entendermos os mecanismos de funcionamento dos diversos sistemas, mas sem perder de vista a visão de relacionamento entre os diversos sistemas estudados, de forma a poder conscientizar alunos e alunas da *visão integrada e sempre complexa, porque única, de SEU CORPO*.

— O ENSINO DO CORPO HUMANO TAL COMO OCORRE NAS AULAS DE CIÊNCIAS

— PONTOS E CONTRAPONTOS

Várias pesquisas sobre práticas pedagógicas no ensino (e na aprendizagem) das Ciências no Brasil (cf. Paschoal, 2000; Rabello, 1999; Guido, 1996, dentre outras) dão conta de que,

20

principalmente na segunda fase do ensino fundamental, desde série, existe um grande interesse do alumnado pelo *estudo do corpo*. Esse interesse permanece praticamente inalterado nas s subsequentes, tanto que o **corpo humano** tem sido sobreenai ciado como o tema 'preferido' (o número UM) para estudo Ciências por cerca de 41% dos estudantes de 5ª a 8ª série escolas brasileiras (Paschoal, 2000).

Os alunos e as alunas mencionam, com grande freqüê que desejam obter informações sobre a estrutura, funcior organizacional, bem como sobre os processos de desenvolvin do corpo humano. Isto quer dizer que alunos e alunas qu conhecer **como é formado o seu corpo, como este funcio como são as transformações que ocorrem com este** (e a q devem), principalmente na fase da adolescência. Eles e elas di claramente:

...*gostaria de aprofundar mais o estudo do corpo humano...*
(8ª série)

...*gostaria de aprender as transformações de uma criança adolecente...*(6ª série)

...*gostaria de saber como é e como funciona o nosso corpo...*(5 séries)

...*gostaria de estudar textos sobre o corpo humano que fala sobre drogas, aids...* (5ª série do naturno)

Mesmo quando os alunos e as alunas não parece referir diretamente ao estudo do corpo humano para expressar que é, ao seu ver, desejável de ser por eles e elas aprendido e Ciências, terminam por expressar temas correlatos, cu relação ao corpo, tais como os que implicam questões de sexualidad dependência de drogas, de doenças sexualmente transmissiv questões relativas ao conhecimento da reprodução hu (*conhecimento de como não engravidar as mulheres... de con bebês nascem...*).

Os alunos e as alunas declaram querer conhecer corpo, as mudanças que nele ocorrem, querem poder falar sua sexualidade, suas dúvidas, sobre o que acontece... insinuos que, para muitos, somente são possíveis de discussão

21

de orientação na escola, em aula. Em outros locais – e especialmente em suas casas/famílias – como eles e elas dizem claramente, por vários motivos, não se torna possível tratar dessas questões tanto pela falta de conhecimento/conhecimento das pessoas com as quais convivem (familiares ou não), quanto por timidez ou mesmo receio de falar sobre temas como esses, **da nossa vida como dizem...**

É interessante ressaltar que os alunos e as alunas enfatizam ser o seu interesse pelo estudo do corpo humano – não um “interesse geral” – mas decididamente um **interesse pessoal de conhecerem-se a si mesmos a partir de seu próprio corpo, do seu contexto, ou seja, de sua própria vida**. Tal ênfase se encontra ou presente na sua linguagem, na sua forma de se referir ao “corpo humano” mesmo como conteúdo/conhecimento escolar, pelo uso continuado do ‘possessivo’, nos seguintes termos: **o meu corpo, a nossa vida...**

Isso advém do fato, a que já me referi, de usualmente se apresentar a alunos e alunas um corpo humano constituído, somente objeto de estudo, algo inerte, uma ‘figura’ que aparece em livros- textos didáticos, toda ‘realidade’ em órgãos, tecidos, sistemas que devem ser memorizados sem qualquer relação de compenstio. Um **corpo humano sem integração, sem unidade, sem vida.**

Longe de interessarem-se pelo corpo humano dessa forma, somente como ‘objeto’ de consideração didática para posteriormente ser ‘pedido’ em trabalhos, provas e exames por professores e professoras, alunos e alunas desejam tornar-se **sujeitos do seu próprio corpo.**

Dai advém novos/outros argumentos suficientemente contundentes para que nós, professores e professoras, venhamos a tratar, com realismo e clareza, das questões referentes ao estudo do corpo humano em nossas aulas. Isto implica em **deixar de considerar o corpo humano, mesmo antropológicamente, como uma máquina** (deixar de computá-lo a uma máquina), uma vez que este corpo tem emoções, sentimentos, os quais, juntamente com os aspectos físicos, se constituem **dimensões várias de um único corpo, o nosso**, que precisam ser conhecidas, isto é, ensinadas e aprendidas.

A nossa relação com o corpo humano em aula, retero, em termos de conhecimento, no curso do processo de ensino e de

aprendizagem, auxilia e, por vezes, determina a forma pela qual alunos e as alunas vêm a conceber o seu próprio corpo, como o sistema integrado (ou não), que interage (ou não) com o ambiente que reflete (ou não) a sua própria história, a sua história de vida, de ação (ou não) como sujeito/ser humano. Além disso, nossos alunos alunas precisam vir a compreender que cada pessoa, aluno(a), professor(a), herdada de seu meio de convívio, especialmente de sua família, certas concepções (conjuntos de idéias) a respeito do corpo humano que se formam até em função do silêncio, do que se diz ou não se considera sobre o corpo.

Por essas razões, o conhecimento sobre o corpo humano em aula/em escola, para muitos alunos e muitas alunas, precisa ser psicologicamente associado a um **melhor conhecimento da sua própria corpo** (cf. Parâmetros Curriculares Nacionais, MEC BRASIL), o qual é semelhante aos demais, mas é **especial por seu** – e, assim, **por ser único** – e, por isso, é um corpo com o qual ele/ela tem e precisa ter uma intimidade, uma percepção subjetiva que ninguém mais pode ter.

— EVOCANDO AS PRÁTICAS DE ENSINO USUAIS DO CORPO HUMANO E INVOCANDO CONTRAPONTO SIGNIFICATIVOS DE OUTRAS PRÁTICAS

Muitas são as críticas de *alunos*, de qualquer idade, e *professores*, que já diferenciam suas práticas de ensino em termos progressistas, em relação às formas usuais pelas quais professores e professoras de formação “tradicional” costumam abordar e tratar **em aulas de Ciências** – temas, dos mais relevantes do currículo escolar, que são relativos ao **CORPO HUMANO**, na educação básica, isto é, no ensino fundamental e médio. A despeito da amplitude da escuridão nos termos mencionados que implica e pelo menos, dez anos de estudos regulares na escola, não se pode dizer que haja diferença substancial – quer em termos epistemológicos quer metodológicos – nos conteúdos selecionados deste tema para consideração do professor ou da professora no ensino, tendo em vista a aprendizagem de seus alunos e de suas alunas sobre o seu corpo humano.

O mais curioso é que as abordagens estereotipadas do corpo humano em sala de aula situam-se no tempo de longas datas, posto que tem sido comum para pais, mães, tios e tias, e até avós e avós, reconhecerem os tratamentos dados ainda hoje a tais conteúdos como já existentes "em seu tempo de escola", naquela perspectiva de "eu também aprendi assim". Certamente em considerações como essas, deixa-se de levar em conta o contexto de época do presente e todo o avanço propiciado pelo desenvolvimento científico a esse respeito. Esqueçam-se ou congelam-se as informações nos mesmos termos em que estão ensinados as visões e os métodos de ensino do corpo humano.

Nesses termos, de modo geral, observa-se que grandes quantidades de informações são apresentadas a alunos e alunas em uma mesma forma expositiva, impositiva e definitiva de abordagem dos vários e importantes aspectos do corpo humano, sem que seja considerado, de alguma forma, o que ao aluno ou à aluna possa, já saber a esse respeito, nem sequer, como já parece imprescindível na crítica do presente, o contexto próprio de sua faixa etária e/ou de sua condição sócio-histórica.

O estudo do corpo humano, há mais de um século, vem sendo introduzido às crianças através de fórmulas diluínas que se usavam e usam e assim perderam o sentido, através do tempo, pela obsolescência com que se revestiram. Essas fórmulas, restritas ao "didatismo" inocuo, parecem nada mais ter a haver com o conhecimento atual, as necessidades e os valores do presente sobre o corpo que é - e precisa ser - reconhecido como o corpo de cada um e de cada qual, e em cada um de nós, como seres humanos.

Não parece haver mais condições - em função do desenvolvimento científico e tecnológico bem como do desenvolvimento da mídia, especialmente da televisiva, por exemplo - de se *apresentar o corpo humano* a crianças de sete, oito ou de dez, onze anos de idade, como é usual, mediante a utilização de uma forma tão desgastada quanto aquela que consistia "em quantas partes se divide o corpo humano", como se a *idéia de corpo* não se pudesse introduzir como *unidade*, isto é, de *forma integrada* ou *uma*. Talvez isso se dê, e continue se dando, pela dificuldade que os professores e as professoras geralmente passam a ter - pelo modo usual de tratar o conhecimento na escola ou de dar suas aulas de Ciências - de apresentarem às crianças uma

24

definição de corpo humano em termos conceituais, como costuma geralmente fazer, sem que se imponha uma redução de idéias tanto dos termos que definem quanto do que se busca definir. Uma *idéia de finalidade* e de *unidade* do corpo humano que possa expressar em *uma única definição conceitual* parece ser difícil de ser elaborada e apresentada para ser aprendida, pelo menos em termos passíveis de compreensão pelas crianças, principalmente por tratarem-se de definições formais, discursivas, portanto pouco quase nada significativas para quem aprende.

Sendo assim, uma redução tão como equivalente, embora ao meu ver, muito mais restrita em termos de sentido, apresenta geralmente na *forma de abordagem pela quebra de unidade*, principalmente porque se tende a impor uma única resposta "o sentido e descontextualizar" às crianças (e aos adultos também quando se declara para ser repetido e memorizado: "o *corpo humano se divide em cabeça, tronco e membros*". Por quê? Quando disse isto? Com que propósito isto foi dito? Por que, e deve/precisa ser aprendido desta forma? Que conhecimento é este? São inúmeras as perguntas que vêm a uma *cabeça-que-pensa* e a deseja aprender, quando uma proposição como essa é apresentada, dita, lida como "certa" - principalmente por um professor ou por uma professora de Ciências - como se fosse algo realmente importante para ser aprendido por uma criança (ou mesmo por adulto). E, mais ainda, quando uma proposição como esta - com também costuma acontecer - passa a ser objeto de "avaliação do (o) aluno conhece de corpo humano" e "vale nota" se apresentando/desenvolvendo pelo aluno/pela aluna, exatamente, e mesmos termos do professor, da professora ou do livro didático nesses termos o desconhecimento e o desconcerto parecem ainda maiores.

A visão de um "corpo estruturado" - sabe-se lá porque que usualmente se usa para introduzir às crianças no estudo do corpo humano passa, posterior e contraditoriamente, a ser "cavalinho de batalha" de professores e professoras, pela escolaridade, agora, posto que eles e elas passaram, a partir daí, a *buscar unidade* e a *integração* de idéias consideradas desajustadas, junto a seus alunos e alunas, mas já decididamente "perdidas" pelo retalhamento inicial do corpo humano para se asseverar a definição, uma sentença impositiva na feição de conhecimentos verdade, pronto para ser *memorizado ao invés de compreendido*.

25

trinda característico do processo de ensino-aprendizagem nas nossas escolas. Essas inabilidades da abordagem introdutória do corpo geram, contudo, uma deterioração tal de idéias em função da *repetição insistente e sem saída*, portanto *sem compreensão*, de uma informação inútil como se fora informação/conhecimento relevante e significativo para qualquer cidadão comum, e desejável de ser aprendido na escola, na ilusão de que o aluno e a aluna se instruíam, se desenvolviam, crescem cognitivamente, estejam informados.

Essa idéia de um corpo 'dividido' que sempre me pareceu indesejável, foi posta 'à prova didática' para que eu pudesse transformá-la ou amenizá-la, pelo menos, por alguns alunos, quando eles (eram poucos) evidenciaram - no curso do processo de ensino-aprendizagem que eu desenvolvia em parceria com uma professora de terceira série (anos iniciais de escolaridade) - que **pior que isso era a impossição de uma forma de 'classificação sem critério'**, que daí emergia, sem que se manifestasse, por parte de quem estivesse ensinando isso, qualquer preocupação com qualquer tipo de argumento em relação a isso que propiciasse compreensão dessa idéia. Para esses alunos, "até que se poderia dividir o corpo humano, desde que com critérios claros..."

Tal idéia adveio, para mim, a partir das respostas da professora, minha parceira à época, à indagação de um desses alunos tão logo ela anunciara essa tal divisão do corpo humano 'sem propósito algum'. Um aluno havia imediatamente perguntado: "Por que?" E a professora, por sua vez, indagava: "Por que o quê?" E ele insistia: "Por que o corpo humano é dividido em cabeça, tronco e membros?". E ela respondia: *"Ora, por quê?"* Porque *todo mundo que passou pela escola sabe disso... Porque está em tudo em quanto é livro de Ciências... Porque você também precisa saber disso... Já que está na escola!?* O aluno ficava visivelmente decepcionado e, por isso, eu pedi a ela que me deixasse dialogar com esse aluno para, por minha vez, conhecer a razão de sua estupefação e de sua insistência em saber em que se baseava a afirmação - que parecia tão comum - que a professora havia apresentado. Ela deixou e eu perguntei ao aluno: *Você não dividiria o corpo humano? Quero dizer, você acha que o corpo humano não precisa ser dividido?* Ele me respondeu: *Não. É que eu fa fazer uma divisão diferente dessa... E qual é a sua? perguntei.*

26

Ele me disse: *Eu acho que o corpo humano devia ser dividido em cérebro, coração e fígado...* POR QUÊ? apressou-se em perguntar a professora, passando na minha frente e assumindo uma atitude parecida com a que o aluno assumira em relação à afirmação que ela fizera. O aluno tranquilamente respondeu, explicando o seu critério (coisa que a professora não conseguira fazer à sua vez...): **PORQUE SEM 'ESSAS COISAS' NENHUM SER HUMANO PODE VIVER... NINGUÉM PODE VIVER SEM CÉREBRO... SEM CORAÇÃO... SEM FÍGADO...** Um outro aluno interveio imediatamente dizendo: *Seu coração pode. Eu vi na TV um homem que vivia sem coração!?* Ao que o primeiro aluno prontamente respondeu contrapondo: *Seu coração, não! Ele tirou o coração velho e doente e o médico botou um máquina no lugar do coração dele, para ele não ficar sem coração e morrer. Ele só mudou de coração... trocou o seu coração por outra coisa que também era coração! O médico podia fazer de outro jeito: trocar o coração doente dele por um coração bom tirado de um homem morto, mas não encontrou 'esse doador' porque precisa 'o sangue ser igual' (sic)...* *Alé, para o homem não morrer ele resolveu pôr uma máquina no lugar do coração doente e... den certo! O homem ficou vivo.* Toda a classe ouvia as explicações do aluno e muitas crianças balançavam a cabeça concordando...ou compreendendo... O aluno havia explicitado o seu "critério fundamental de sobrevivência humana" para justificar a "sua divisão" do corpo humano, em termos semelhantes aos que baseara da professora para a insipida divisão apresentada por ela sem critério, sem justificativa, portanto, sem contexto e sem compreensão, mas fundada em um único argumento: o da autoridade que impunha uma idéia dita 'certa'... embora não se soubesse porque... embora não se ensinasse, em nenhum momento, pelo estabelecimento das relações cognitivas necessárias, qualquer compreensão por parte das crianças. **"E, assim... sempre foi assim... todo mundo sabe..."** era o que acompanhava, à guisa de argumento, a impossição da idéia da professora, reiterando a ausência de sentido... e de compreensão! Nessa ocasião, o aluno ainda continuou explicitando para compreensão de todos, professoras e colegas, a suficiência de seu critério em relação às outras relações que haviam sido estabelecidas com o cérebro e o fígado. E todos se convenceram... até eu!

Foi a partir dessa experiência didático-pedagógica proporcionada por um aluno da terceira série do ensino fundamental, que eu pude começar a ter claro que a **grande questão epistemológica no ensino do corpo humano é relativa à**

27

idéia de corpo uno, integrado, sexuado, constituindo um sistema funcional, orgânico, que pode ser considerado em suas várias dimensões para ser compreendido. Começava eu a entender que, para que alunos e alunas aprendessem sobre o corpo humano de forma integrada, precisariam de abordagens, interativas que lhes possibilitassem reconhecer-se nesse estudo, pelo reconhecimento do seu corpo sendo estudado.

O que os alunos (e em especial *aquela aluna*) me possibilitaram enxergar é que nós, professores e professoras, não estávamos/estávamos conseguindo lidar com o corpo humano como um conhecimento/conteúdo especial do currículo de Ciências, que precisava/precisa ser compreendido e incorporado à vida e às ações diárias dos alunos e das alunas, não apenas como "mais um conteúdo escolar de ciências", mas principalmente em termos de um início de **aprendizagem da condição humana**.

Nessa perspectiva, isto também me fazia invocar, com a clareza possível no presente, que os cuidados com o corpo - que implicam uma visão/ação preventiva de doenças - podem e devem, sem dúvida, advir do *Ensino de Ciências desenvolvido como Educação Ambiental* (Amarel, 1995).

É aí começava, ou se intensificava, um núcleo de reflexão pedagógica sobre o malefício didático-pedagógico desse tipo de tratamento escolar que precisamos compreender para explicar e - em contrapartida - elaborar formas dinâmicas e interativas de praticar ... outras abordagens de ensino e de aprendizagem do corpo humano!

— O ENSINO DO CORPO HUMANO COMO CONTEÚDO ALIENANTE

O corpo humano quando se configura como objeto de consideração nas formas tradicionais de ensino e de aprendizagem pode ser caracterizado em termos de *contêidos os mais alienantes* (inspirados em Nudler, 1972, quei dizer, conteúdos que são apresentados a alunos e alunas como parte das suas vidas, mas,

28

decididamente, pouco ou nada tendo a ver com elas em função d **posição de espectadores de seu próprio corpo/ de sua própria vida** a que *elas* relegam no curso das formas inspidas d abordagem com que tratam *esse corpo humano*, em aulas d Ciências.

Nessa perspectiva, encontram-se pelo menos as DEZ seguintes e relevantes razões:

- Fragmentação, segmentação, compartimentalização da IDEIA DO CORPO HUMANO e dos ATRIBUTOS FUNCIONAIS DO CORPO HUMANO.
- Atomização e detalhismo na consideração dos ASPECTOS HUMANOS vários DO CORPO.
- Congelamento do real pela redução a ASPECTOS BIOLÓGICOS/ ESTÁTICOS DO CORPO.
- Desconsideração de qualquer VISÃO DINÂMICO PROCESSUAL DO CORPO HUMANO.
- Desconsideração da HISTORICIDADE e da TEMPORALIDADE DO CORPO HUMANO.
- REIFICAÇÃO/COISIFICAÇÃO DO CORPO HUMANO, desvinculamento do *MEU CORPO HUMANO*.
- Verbalismo excessivo pela predominância do discurso, de FORMAS E FÓRMULAS DE DIZER SOBRE O CORPO HUMANO.
- Mercantilismo e competição com os CONTEÚDOS DO CORPO no invés de COMPREENSÃO PARA EXPLICAÇÃO DO "HUMANO" NO CORPO HUMANO.
- Predominância de ASPECTOS FORMAIS ou meramente FUNCIONAIS DO CORPO HUMANO e de adaptação a estruturas de conhecimento simplificadas para fins didáticos ESCAMOTEANDO A NOÇÃO DE SISTEMA, DE INTEGRAÇÃO E DE UNIDADE.

29

• Obsolescência dos conteúdos de ensino do corpo humano pela DESCONSIDERAÇÃO DE DESCOBERTAS CIENTÍFICAS E DE CONTRIBUIÇÕES DA MÍDIA ELETRÔNICA.

Tais razões são explicitadas e exemplificadas – para compreensão de professores e de professores em formação inicial ou continuada – da forma como se segue:

1. *A idéia de fragmentação/segmentação do corpo humano no ensino*, em decorrência de um tipo de abordagem didática sequencial, cartesiana e linear, adequada somente à imposição de um conhecimento pseudo-científico na veia escolar, é a mais usual e parece ser mais a facilmente perceptível, principalmente com a conspícua das formas usuais de introdução do estudo do corpo humano às crianças, no âmbito do ensino tradicional, nos anos iniciais de escolaridade.

Todo e qualquer 'conteúdo' relativo ao nosso corpo é abordado e tratado em termos compartimentalizantes, uma vez que não se contextualizam as informações nem as questões que se situam nas abordagens do corpo humano, as quais são simplesmente "passadas" aos alunos e às alunas pelo professor ou pela professora. É possível observar-se que muito raramente são feitas referências, mínimas que sejam, que possam ser úteis no estabelecimento de relações cognitivas entre sistemas do corpo que estejam sendo estudados, por exemplo, uma abordagem que parta de características funcionais do sistema respiratório para, com mais propriedade, se introduzir o estudo do sistema circulatório de modo que o aluno e a aluna possam entender a relação respiração-circulação do sangue. Relações compreensivas como essas evitariam "perguntas surpreendentes" pela alienação elementar de alunos e alunas (que com frequência são considerados "trancos" ou "burros"), segundo professores e professoras, quando buscam saber se *quando o sangue circula, a gente para de respirar...*

As abordagens de sistemas e/ou de "aparelhos" costumam ser, como bem se sabe, estancadas, quer dizer, compartimentalizadas, sem relação de qualquer natureza entre uns e outros.

Por isso, as dificuldades iniciais de alunos e alunas relativas justamente à *fragmentação* e à *segmentação*, posto a elas e elas tendem a espontaneamente considerar o corpo humano como UNO, INTEGRADO, tornando-se, portanto, de início, um difícil para eles e elas admitirem separação, divisão, constituintes, relação *inter* e *intra* suas partes, seus elementos constituintes. Assim, os alunos e alunas começam, em função de suas idéias prévias a estudar o corpo humano com base na idéia de 'sistema integrado', contudo, os professores e as professoras não sabem disso e, consciente ou inconscientemente, tratam-no (no corpo) forma disjuntiva, separada, segmentada, compartimentalizada impossibilitando ou, pelo menos, dificultando a compreensão relações que possam ser e são estabelecidas entre os elementares processos que constituem O NOSSO CORPO HUMANO.

2. Nas abordagens didático-pedagógicas usuais, corpo humano tem prevalecido a preocupação com a *quantidade* *informações*, na perspectiva de "quanto mais melhor", mas embora no âmbito de tais informações predominem o *entusiasmo detalhista*, isto é, sejam frequentes as exigências de professor professores para fixação dos "mínimos detalhes", mesmo que prática incurra o isolacionismo das idéias, a ausência de relações significativas, a ausência de relações compreensivas por parte alunos e alunas. Praticamente, nesse âmbito, alunos e alunas repetem o que foi ensinado para memorizar e memorizam, f. devotam em provas e testes (e "obtem" notáveis aprovações) do mesmo jeito, nos mesmos termos em que lhes ensinado, na ilusão de "instruírem que aprenderam". Assim memorizam nomes de todos (ou de quase todos) os ossos esqueleto, de músculos do corpo, isolados, quando muito chegam a situá-los por região, *ossos do crânio, ossos das mãos, ossos da face, músculos das costas, músculos das coxas, músculos da face* a defini-los apenas em termos de sua funcionalidade orgânica.

Uma visão detalhista de ensino e de aprendizagem impede, quase sempre, uma visão de conjunto, impede a percepção de 'totalidade', de globalidade dos elementos, de idéias de relação hoje consideradas imprescindíveis para compreensão complexidade dos sistemas estudados, justamente por que *esquecemos, se perde, se descarta a noção de sistema*. Tal noção torna fundamental na prática de ensino porque implica

intervenções pedagógicas e epistemológicas efetivas, uma vez que se articulam, coordenam-se, imbricam-se aspectos e relações cognitivos e significativos, uns com os outros, independentemente de uma mera organização/estrutura didática isolada e sem movimento como é a usual.

Nos termos contrários às tendências didático-pedagógicas da atualidade, têm-se como *aspectos contrários* desse tipo de ensino e de aprendizagem, a *denominação, as definições mecanicistas e as classificações sem critérios*, como ainda é frequente no ensino das Ciências, em relação a quaisquer conceitos, em qualquer nível de escolaridade.

3. O corpo humano no ensino e na aprendizagem em âmbito escolar é *tratado em termos estáticos* como decorrência ou implicação da incorporação de uma forma de organização estrutural, detalhado e... mecanicista, apenas memoritiva, sem compreensão. É, mais do que isso, é tratado em *termos "congelados no tempo e no espaço*, não procurando ter a haver com o *corpo humano* que é o nosso, nos seus movimentos e nos seus estados diferenciados de saúde-doença, atividade-reposo, tristeza-alegria, conforto-desconforto, não só nesses termos dicotômicos, dos extremos, mas, e principalmente, tendo em vista a compreensão de uma certa "gradação em contínuos", quer dizer, tendo em vista a **compreensão de movimentos e estados progressivamente intermediários** - para mais e para menos.

Sendo assim, torna-se possível escapar das considerações absolutistas extremadas, de "ou isso ou aquilo", "*ou digere um não digere*", "*ou respira ou não respira*", sem que se admita e compreenda *diferenças maiores e menores de digeração de certos alimentos variando entre pseudopépticos/secretes humanos ou dificuldades de algumas pessoas respirarem por influência ou consequência de determinadas alergias, ou de outros pontos de respirar por "um tempo admissível" ou mais em uma *perda cardíaca ... com ou sem *sépticas**.*

Alguns dos aspectos mais nelastos de tal tratamento no ensino e na aprendizagem, ao meu ver, é justamente os que dizem respeito na *congelamento do real*, que implicam no distanciamento e na desconconsideração do que existe, nos termos de sua existência, isto é, no uso e abuso de formas de representação gráfica, pictórica,

32

ou por fotografias, imagens congeladas - de forma semelhante abordagens discursivas, ao verbalismo, ao "se falar do corpo" -; invés de se propiciar o confronto mesmo de alunos e de alunas (diferenças principalmente) com as situações reais, com os elementos, com os conceitos na realidade. Ao invés de se dizer, de se falar *apenas informando*, que a nossa pele "queima" quando exposta raios solares de maior intensidade ou a temperaturas muito altas proporcionadas pelo fogo/pela chama, por que não propiciamos oportunidades de alunos e alunas conversarem/entrevistarem pessoas que tiveram tido tais experiências - ou relatarem suas próprias experiências pessoais de queimaduras - admitindo que possa lidar, nesse momento em que se busca compreender fragilidade ou os limites de resistência da pele que "reveste" o nosso corpo, com situações/experiências diversificadas, dentro do que é possível (claro)?? Isto significa lidar com o **corpo humano, com o nosso corpo, na dinâmica da nossa vida, em uma perspectiva de tempo presente, do "aqui e agora"**.

Em uma dinâmica dessas, pode-se perceber que **descongelamento do real** significa, certamente, assumir uma outra dinâmica-que-é-processo (uma **visão dinâmico-processual** com *denominação...*) na relação com o corpo humano, para abordá-lo em **termos também históricos e temporais**. Isto parece ficar claro, e caso do exemplo das queimaduras, pela diferença que se pode notar nos tratamentos e medicamentos (do "tempo do avô" para os dias de hoje, por exemplo...), e mesmo na observação do "tempo para curar", do tempo necessário para "restauração da pele" (o maior tempo, o menor tempo e o tempo "médio", com e sem "complicações" resultantes de diferenças individuais), além de se poder lidar com o processo de restauração em suas mudanças de aspecto, em suas fases (despedir, descurar), em suas "marcas" sequelas e, além disso, o sentido e os significados disso tudo para o sujeito, para a sua vida, em termos de experiência e de forma compreensiva para ser incluído, assimilado, na vida de cada um de cada qual, na vida de todos nós.

4. Uma outra abordagem usual - também lida com didático-pedagógica - do corpo humano é referente à **construção ou reificação**, isto é, ao **estado de "coisa"** com que este é tratado nas aulas de Ciências. Fazer o corpo humano "de coisa", tratá-lo como se fosse coisa é, por vezes, uma prática que extrapola o limites das abordagens do ensino e da aprendizagem das Ciências

33

torna-se uma prática cotidiana, corriqueira, a partir da forma pela qual, por exemplo, professores e professoras costumam dirigir-se a alunos e alunas chamando-os(as) por *números* que são atribuídos à posição da ordem alfabética de localização de seus nomes na folha de frequência ou 'lista de chamada' do registro escolar ("Número UM... é o Antônio ; Número VINTE E UM... é a Jovana ; Número TRINTA E OITO ... é o Paulo ; Número QUARENTA E CINCO... é a Zuleide..."). Ao se destituir alunos e alunas de sua identidade como pessoa, de seu *nome*, coisifica-se cada um deles e cada uma delas... E aí, ao meu ver, que se começa a coisificar o corpo humano!

No ensino e na aprendizagem do corpo humano, em aulas de Ciências, contudo, a abordagem do 'corpo como coisa' decorre não só dessas práticas reiteradas, nem sequer da segmentação, da fragmentação, da compartimentalização, mas sobretudo do verbalismo, do descarte da noção de sistema das abordagens didáticas tradicionais pelo uso de um tipo reprodutivista ou repetitivo-memorístico de linguagem. Essas abordagens, como já foi dito, pela isolacionismo inevitável, tendem a objetivar demasiadamente o nosso corpo humano e, ao tratá-lo como objeto que se pode reatirar, dissecar, consequente ou inconscientemente, chega-se a destituí-lo de dimensões que lhes são inerentes. Por exemplo, daqueles que são advindos da ação dos *seus sentidos* que geralmente se encontram opressos ; quando se confia, se reatira, se decepna, se fura, se queima, *dói*, no entanto a *dor se atela à margem*, fora mesmo de consideração, a não ser no 'tópico de conteúdo' relativo aos "sentidos", e somente ali!

A consideração dos sentidos, do sentir, das sensações, torna-se possível e imprescindível em abordagens de um **corpo integrado, uno, complexo** (às vezes *dói*, puro de respirar, às vezes não *dói*, às vezes machuca, grilo, choro, às vezes não...) **porque humano em seus limites e possibilidades**. E é preciso que, como sujeitos humanos, como pessoas diferentes ou diferenciadas que somos, cada um de nós compreenda isto, compreenda as diferenças que, mesmo existindo em nós, *escam grande parte dos estereótipos* (padrões fixos de modos de ver e de entender as coisas, vindos de fora, dados por outras pessoas como se fossem gerais e únicos), expressos em visões culturais dicotômicas sobre o corpo, em preconceitos (e até por tubos!), dentre os quais, por

exemplo, na dicotomia coragem-covardia, no machismo, no lugar de um outro corpo masculino por um homem...

Os alunos e as alunas (as crianças e o alumnado em quaisquer faixas etárias, enfim...) precisam compreender que *sentem dor* - mas e menos - porque são humanos e humanas, e não porque são cováveis ou corajosas; que *sentem medo* e choram porque são humanos e humanas, que se apavoram porque não entendem o que está acontecendo e/ou se deixam envolver com maior e menor intensidade pelas situações e conjunturas... sendo humanos!

Tais ações e reações humanas que se apresentam diversificadas - para mais e para menos - merecem ser pensadas refletidas - em aulas! - para serem transformadas por novos/outras valores: sócio-educativos, didático-pedagógicos, culturais e científicos, consentâneos com (isto é, adequados em forma e significando a...) o tempo presente do século XXI...

Precisamos ensinar professores e professoras a compreender que quanto maior e mais intensa for a **coisificação** da abordagem do corpo humano no processo de ensino e da aprendizagem para cada um dos nossos alunos e alunas, maior e definitivo será o **distanciamento** de cada um deles e delas (ou de cada um de nós) de **sentimentos próprio corpo humano** gerando consequências sérias em suas/ nossas vidas.

5. Um dos maiores males presentes e visíveis na prática tradicional de ensino de professores e de professoras nas escolas brasileiras, como já fiz referências algumas vezes, é, *sem dúvida*, o **cultivo do verbalismo, do discurso vazio**, das formas *verbalim*, repetitivas, no ensino e na aprendizagem das Ciências (dentre várias outras áreas do saber). Tais matizes são, também, claramente perceptíveis nas *abordagens do corpo humano*, principalmente porque as *nomenclaturas e denominações* usualmente exigidas, as *definições conceituais* bem como as *classificações e quantificações* requeridas, por professores e professoras tradicionais, são **formas e proposições apenas discursivas**, isto é, que são expressas por palavras sem que se atente para o que essas palavras possam vir a significar para o sujeito, para o aluno, para a aluna. Isto quer dizer que tais abordagens para quase nada servem ou se prestam em termos de conhecimento, uma vez que se compõem pelo arbítrio,

isto é, por argumentos de autoridade que o professor ou a professora utiliza em aulas e não como resultantes de processos de pensamento e de reflexão de alunos e alunas orientados ou auxiliados. Intencionalmente, por professores e professoras progressistas, isto é, que levam em conta o contexto histórico do presente.

No curso de processos de ensino e de aprendizagem muito mais se lida com o "é assim..." do que com elementos, exemplos e situações que possibilitem a alunos e alunas raciocinarem e aprenderem... compreendendo... Sendo apresentados "argumentos" com base (falsa) em afirmativas tais como "todo mundo sabe...", "está nos livros...", "sempre foi assim...", independentemente da apresentação de situações reais, de evidências – principalmente para fundarem ou embasarem afirmações sobre o corpo humano – se passa a insistir em discursos vazios que só duram até a "prova", o "trabalho", os "exames", posto que, por dizerem respeito a fórmulas/fórmulas memorísticas, estão fadados ao esquecimento rápido (não resistindo sequer à passagem de um ano para o outro). Vão "diferir p' o lixo" como folhas de papel de provas e trabalhos, ou ficam apenas guardados, encerrados nos cadernos para ensinar boas ideias depois... Quanto mais requintada for a "linguagem", nas proposições apresentadas "como certas", menos terá a ver com alunos e alunas e com as suas vidas, tornando-se não só extemporâneas mas externas: exteriores, porque são de outros e não do sujeito-aluno ou aluna aprendendo sobre seus corpos humanos.

6. Muitos conteúdos relativos ao corpo humano tratados em aula por professores e professoras são, com maior frequência, objeto de consideração em ações mercantilistas de aprendizagem, uma vez que são usados **abordagens quantitativas** para obtenção e fixação de respostas tidas como imprescindíveis para um suposto conhecimento do nosso corpo. A partir da afirmação de que "o corpo humano se divide em TRÊS PARTES", intensificam-se as informações numéricas no âmbito do ensino em relação aos "ossos do corpo", aos "músculos e nervos do corpo", intensificando-se, principalmente, as informações detalhadas que contêm, grandemente, para que se perca de vista a noção de sistema articulado, integrado, a visão/intenção de totalidade/globalidade da idéia de corpo humano como o nosso corpo.

36

Por isso, tem sido comum encontrarem-se definições arbitrárias de pontos (em notas) a respostas "completas e certas" envolvendo a certas perguntas que têm o propósito de obter e reportar, por parte de alunos e alunas, de informações fixadas, memorizadas sobre as *númeras do corpo humano, germinando novidades e denominações*, ao "nome das coisas". A esse respeito as *novas do corpo* parecem ser os mais explorados tópicos denominativa quanto numericamente, posto que parecem propiciar ao cultivo da cultura escolar inútil. Exige-se, com frequência, que alunos e alunas venham a saber o que é "osso pisiforme" ("cada um dos dois ossos situados, um de cada lado, na fileira proximal dos ossos de cada corpo"), ou o que é "osso zigomático" ("osso da forma quadrangular situado em cada bochecha, e que se articula com outros ossos do crânio e face do mesmo lado"), mas parece haver negligência pedagógica por não se dar atenção, quando do estudo dos ossos do corpo, às diversas funções desempenhadas pelos ossos - como dar apoio estrutural às ações musculares, proteger órgãos da maior importância como o cérebro e a medula espinhal, agir como reservatório de cálcio e de fósforo de forma tal que alunos e alunas possam entender a importância de estudos para conhecer aspectos vitais do nosso corpo (e do corpo dos vertebrados em termos gerais).

Nos estudos quantitativos do corpo humano, parece prevalecer "quem sabe mais" no sentido quantitativo (numérico) em detrimento de "o que se pode compreender de...". Certos conteúdos - certas idéias, certas relações. Sendo assim, *quem sabe mais* (muito quantitativo) é tido gentilmente como *na mais capa* quando se instalam competições escolares para ver "quem promove", "quem passa de ano", ou "quem tira as melhores notas". Mas, parece começar a haver mudanças pontuais nesse sentido no âmbito do ensino que enseja aprendizagem significativa para alunos e alunas, em uma perspectiva compreensiva - da globalidade intencional e de complexidade assumida - do sistema orgânico-funcional e existencial do ser/corpo humano.

7. Acreditado já ter sido possível observar - pelo que aqui foi explicitado - que os aspectos e facetas constitutivos das **abordagens tradicionais usuais**, e de algumas desejáveis, para o ensino e a aprendizagem do corpo humano, na escola do presente **deviam de ser passíveis de consideração e de tratamento d**

37

forma isolada. "cada um/uma por si". Ao contrário, implicam-se umas às outras em termos mutuamente inclusivos, isto é, em termos tais que se torna muito difícil tratá-los(as) *uma a uma*, evitando-se o estabelecimento de relações significativas, posto que uma implica ou envolve outra e outras que também se implicam ou se envolvem em relações de compreensão que possam vir a ser estabelecidas para que se possa ensinar e aprender.

Se eu - enquanto professor ou professora - trato de aspectos fragmentados ou segmentados do corpo humano, dificilmente deixo de enfatizar os aspectos repetitivos, o verbalismo, bem como dificilmente eu me preocupo com a contextualização histórica do que estou ensinando ou com a relação de temporalidade que os conteúdos que apresento em aula possam implicar. A segmentação ou o verbalismo se evidenciam em termos tão acentuados que parecem "descartar tacitamente" quaisquer possibilidades de relações cognitivas serem estabelecidas no curso do ensino e da aprendizagem.

Quando se fragmenta o conteúdo/conhecimento se descontextualizam espaço-temporalmente a informação e as relações que delas possam advir, de forma tal que apenas pode haver vez - no processo de ensino-aprendizagem - para a simples *memorização mnemônica* (sem sentido, como fazem os papagaios...) por parte do aluno e da aluna, os quais, uma vez tidos como "receptáculos de informação", tornam-se "cosificados", aparecem como coisas/objetos ao invés de sujeitos de suas aprendizagens, de suas ações, de suas vidas. Sendo assim, o que quer que seja supostamente "aprendido" por eles e elas, apresenta-se com os "dias contados", isto é, com permanência eventual, de curto prazo, efêmera, na mente e na vida desses alunos e dessas alunas, dada a ausência de sentido e de significados, portanto, de relações compreensivas com o que eles e elas são, com a sua história, com a sua cultura, com o que já sabem.

Por outro lado, muito embora esse estado de coisas também evidencie, com nitidez, a "velhice", a "extemporaneidade" das abordagens usuais de ensino e a obsolescência epistemológica do próprio conteúdo/conhecimento escolar, torna-se possível entrever e configurar "brechas de influência na formação" - quer inicial quer continuada - de professores e de professoras tendo em vista que se possa vir a assumir novas/outras relações de idéias

entre conteúdos/conhecimentos do corpo humano para serem apresentadas e tratadas em aulas de Ciências. Sendo assim, eles e elas podem, em qualquer caso, perceber a importância de se vir a tratar compreensivamente os conteúdos escolares - dados tanto a abrangência quanto o entendimento efetivo -, o conhecimento presente nas Ciências de que trata o ensino para **propiciar aprendizagem significativa, para suas vidas, a alunos e alunas, em qualquer nível de escolaridade.**

Anexo 6: Texto: Esse corpo das ciências é o meu?

ESSE CORPO DAS CIÊNCIAS É O MEU?³¹

ELIZABETH MACEDO

A pergunta sobre que ser humano cabe no ensino de ciências parece-me uma das questões centrais para nós que pensamos os currículos dessa disciplina. Pretendo tratá-la neste texto tendo por base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e duas coleções de livros didáticos muito utilizadas e que explicitamente definem-se como de acordo com esses parâmetros³². Entendo que essas duas fontes complementares nos permitem uma melhor aproximação do que tem sido prescrito como currículo de ciências em nossas escolas. Trato-as não como objetivas e factuais, mas como produtos culturais resultantes de complexas interações

31. Esse texto se insere no projeto de pesquisa intitulado "Currículo de ciências: Uma abordagem cultural", financiado pelo CNPq e pela FAPESP. A temática é também abordada em Oliveira e Dantas (2002) e Tringali e Barreto (2004).

32. Os livros didáticos mais utilizados no ensino do Rio de Janeiro nos anos 1990 foram, segundo informações dos editores: "Ciências e educação ambiental", de autoria de D. Cruz e "Ciências: entendendo a natureza", de autoria de C. Silva, S. Sisson e F. S. B. Sanchez (conhecidos como Cruz, Sizar e Bedaque). O livro de D. Cruz, além de ser o mais vendido no âmbito do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD 2002) explicita, em suas últimas páginas, tratar-se de obra reformulada, de acordo com os PCN³³. A obra de Cruz, Sizar e Bedaque, também teve versão, aqui expressa no PNLD 2002, e faz referência, em suas últimas páginas, aos PCN, tendo introduzido uma seção especial, denominada como transversal. Este texto, portanto, trabalha com os PCN Ciências Plurianível de 5ª a 8ª séries e com as duas coleções de livros didáticos mencionadas.

mediadas por questões econômicas, sociais e culturais. Ou seja, tanto os guias curriculares quanto os livros didáticos expressam a materialização de conflitos entre grupos para hegemonizar suas posições. É claro que esses conflitos não se dão num vazio econômico e social, com visível interferência tanto do jogo político em que se estabelecem curriculos e se avaliam livros didáticos quanto de um mercado editorial poderoso. Mas essa dominação é também ambígua, uma vez que seus autores precisam, em alguma medida, cultivar os sujeitos da escola, criando estratégias de interação com professores e alunos mesmo quando seu objetivo mais direto é o mero consumo. É nessa ambiguidade, que advogo estar a possibilidade de desestabilizar verdades que tais documentos explicitamente buscam criar/manter. Dessa forma, tenho trabalhado com os guias curriculares e com os livros didáticos de ciências buscando entender como eles corporificam estratégias de omissão e marginalização cultural. Tenho por objetivo ajudar a desestabilizar linhas demarcatórias entre diferentes culturas neles representadas (McCarthy, 1994). Neste texto, enfocarei a forma como o sujeito humano tem sido construído por esses dispositivos culturais.

Antes, no entanto, é preciso deixar claro que falo da Ciências enquanto disciplina escolar e não das Ciências naturais em geral ou da biologia. Embora já seja corrente na literatura pedagógica a idéia de que a pedagogização de qualquer campo de conhecimento envolve sempre um processo de transposição didática, entendo que precisamos ser mais radicais ao buscar entender as relações entre as disciplinas escolares e os campos científicos em si. Defendo que as disciplinas escolares são tecnologias de organização curricular que atendem a objetivos sociais específicos e diferentes daqueles com os quais a ciência lida. O compromisso da disciplina escolar ciência remete-nos aos fins sociais da própria escolarização. Se as ciências naturais e a biologia, em particular, cumprem a produção de conhecimento envolvendo os fenômenos naturais, a ciência escolar tem seu compromisso primordial com o projeto educativo que vivemos em nossas escolas (Lopes e Macedo, 2002). Com isso, entendo que questões sobre a diferença e a forma como ela é construída no espaço da escola precisam ser encaradas no âmbito da disciplina ciências. Não pretendo com isso defender que essas questões devam estar au-

sescentes dos campos de produção de conhecimento nas ciências naturais, mas apenas deixar claro que não estou tratando desses campos, mas de um campo educacional, cuja principal obrigação é, ao meu ver, a formação dos alunos enquanto sujeitos sociais e culturais.

O CORPO DAS CIÊNCIAS

Falar... significa acima de tudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização (Fanon, 1986: 17)

Ao analisar as práticas de colonização, Franz Fanon lembrava a importância da linguagem na constituição da consciência dos sujeitos. O autor salientava que, ao falar o francês, o colonizado era coagido a aceitar uma certa consciência do ser francês, que identificava o negro com o demônio e o pecado. Por isso, o homem negro acabava por colocar em si uma máscara branca, pensando-se como sujeito universal em uma sociedade em que os direitos eram igualmente distribuídos. Para o autor, a internalização de valores culturais brancos criava uma disjunção entre esses valores e o corpo negro dos colonizados, alienando-os de si mesmos. Utiliza essa análise para pensar como, em nossas escolas, a linguagem da ciência que ensinamos tem contribuído na constituição de nossos alunos como sujeitos. Defendo que os conhecimentos científicos com os quais trabalhamos não são apenas conteúdos a serem aprendidos, pregados nos sujeitos como algo que lhes é externo, mas parte de uma cultura do sujeito iluminista, da qual alunos e professores somos convidados a participar. Aqui pretendo responder à questão proposta pela análise de uma das dimensões mais marcantes do ser humano: a corporeidade. Minha questão passa a ser, então: como somos instados pela linguagem da ciência a viver nossos corpos não a partir de nossas experiências sensoriais e sociais, mas como uma grande máquina humana? Como vivemos nossas experiências corpóreas quando somos ensinados a usar a linguagem da ciência? Fixo-me, para me aproximar de uma resposta, na leitura que venho fazendo dos documentos curriculares de ciências.

O primeiro aspecto que me parece crucial no contato com os PCN e os livros didáticos de ciências diz respeito ao quanto o corpo humano é retratado, dos espaços culturais que ocupa. Enquanto nos PCN, a relação entre o corpo e esses espaços é remetida para os te-

mas transversais (Macedo, 2005), nos livros didáticos pululam exemplos em que o corpo é tratado como objeto de manipulação dos cientistas, fixando-se, portanto, como algo externo a esses próprios sujeitos que o manipulam. A metáfora mais marcante da objetivação do corpo talvez seja a quantidade de vezes em que ele surge comparado com máquinas e outros objetos manufaturados. As comparações são variadas. O corpo humano é como uma casa, subdividido em compartimentos que seriam os sistemas, que por sua vez, se subdividem em órgãos, e o esqueleto é a estrutura dessa casa. Ou, o corpo é uma máquina que precisa de combustível para funcionar como as demais máquinas mecânicas; ou, ainda, o olho é como uma máquina fotográfica. Nesses e em muitos outros exemplos, o corpo não só é retirado de seus contextos culturais como até sua dimensão biológica é reduzida ao mecânico. Interessante notar que a distinção entre o animado e o inanimado constituiu as fronteiras das ciências naturais na Modernidade, que o uso das comparações acima parece subverter. Não se trata, no entanto, de uma subversão como o deslizamento entre essas fronteiras que Haraway (2000) tão bem caracteriza como própria da contemporaneidade, mas como mais uma forma de pensar o corpo humano como algo manipulável.

Sigo com um outro aspecto que me parece complementar: o esquarteramento dos corpos e a valorização dos diversos órgãos que se destacam em cargas apenas insinuadas³³. Corações, neurônios, fígados, dentes, olhos, pênis, vaginas ocupam as páginas dos livros como num filme de Almodóvar. Surgem como entes próprios, cheios de vida. Claro que é preciso perceber esse esquarteramento como parte do método analítico que está na base das ciências naturais modernas, mas lembro que nossa preocupação neste texto é em pensar os significados dessas opções no âmbito de uma escola que lida com crianças e adolescentes cujos corpos são, supostamente, tornados compreensíveis pelo ensino das ciências.

Tendo em vista essa preocupação, seguirei essa caricatura³⁴ com a temática sexualidade. Conforme salientei em texto anterior

33 Essa temática é tratada em Oliveira e Destro (2002).

34 Uso a expressão caricatura por estar propositalmente dando relevo a traços marcantes dos documentos como forma de buscar narrar aspectos da cultura da escola.

(Macedo, 2005), a sexualidade é definida nos PCN como envolvendo "fatores biológicos, culturais, sociais e de prazer" (Brasil, 1998: 7), porém tais dimensões só são ressaltadas nos temas transversais. Na disciplina ciências, são a reprodução – especialmente a indesejada e, portanto, as formas de evitá-la – e as doenças sexualmente transmissíveis que ganham centralidade. Para o quarto ciclo, os PCN apresentam, por exemplo, o seguinte objetivo: "compreensão dos processos de fecundação, gravidez e parto, conhecendo vários métodos anticoncepcionais e estabelecendo relações entre o uso de preservativos, a contracepção e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, valorizando o sexo seguro e a gravidez planejada" (Brasil, 1998: 107).

A dimensão biológica da sexualidade é também enfatizada nos livros didáticos, em que o próprio título dos capítulos em que o tema é tratado – algo em torno da reprodução – explicita o enfoque adotado. Essa ênfase é seguida pela comparação entre a reprodução humana e a reprodução animal, numa clara tentativa de construção do sexo como algo meramente instintivo. Seguem-se a esses primeiros contatos, ovários, óvulos, trompas, úteros, vaginas, testículos, espermatozoides, pênis soltos ou articulados em silhuetas totais ou parciais de corpos femininos e masculinos³⁵. Por fim, muitas imagens de fetos em diferentes estágios de desenvolvimento e, como leituras complementares, métodos anticoncepcionais doenças sexualmente transmissíveis e, no livro de Cruz, em edição de 2003, um texto sobre sexualidade em que são abordados aspectos sociais e culturais ligados à sexualidade.

O que espero que esse breve quadro torne possível concluir é que os currículos com os quais trabalhei neste texto – que têm sido muito semelhantes a outros documentos que vim analisando na pesquisa – biologizam a sexualidade, tornando-a natural, inerente ao ser humano, ou melhor, aos seres vivos. Como salienta Louro (2001:11), "tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que

35 Na maioria das silhuetas apresentadas em outros capítulos é difícil identificar se se trata da representação de corpos masculinos ou femininos. Nos capítulos intitulados "Reprodução...", as silhuetas masculinas e femininas são identificáveis pela presença de um pequeno traço na altura do sexo feminino. Quando a silhueta traz a cabeça, os cortes de cabelo são diferentes, naturalizando também essa prática cultural.

todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma maneira". Assim como em outros temas estudados nas ciências, a sexualidade é "des-historizada" e "des-culturalizada". A ênfase na perspectiva instintiva do sexo, tratado como mais uma necessidade do corpo biológico, expressa uma visão pós-darwiniana do final do século XIX, na qual os fenômenos humanos podiam ser explicados tendo por base forças biológicas características das espécies. Em versões mais modernas, os livros didáticos utilizam-se de conceitos como hormônios, genes, os ilustro continuam marcando a biologia como a base dos comportamentos humanos. Mantém-se a linguagem dos instintos.

Depois desse breve panorama assumidamente incompleto, passo à elucubração dos significados que o contato com uma tal linguagem da ciência podem ter para sujeitos que vivem diariamente os seus corpos mediados por outros saberes culturais. Antes disso, porém, quero apenas assumir que nesse panorama que acabei de construir há um inegável sentido de irrealidade que não estou certa de que quero negar. Ou seja, pretendi defender que em nosso ensino de ciências temos buscado que nossos alunos falem uma determinada linguagem que chamei de a linguagem do iluminismo. Seria possível e útil, no entanto, falar em uma linguagem do iluminismo e mais: se constrói, essa linguagem? Ainda é forma muito inicial, quero defender que as concepções hegemônicas — e esse termo deveria ser questionado numa perspectiva que privilegia a diferença — possam ser de alguma forma tomadas em sua homogeneidade. Utilizo-me de Ahmad (2003:91) quando defende que a "lógica cultural do capitalismo tardio é tão fortemente operante nessas formações metropolitanas (Europa e Estados Unidos), a circulação de produtos culturais entre eles é tão imediata, tão extensiva e tão rápida, que se poderia sensatamente falar de uma certa homogeneidade cultural entre eles". Entendo que essa homogeneidade é ainda mais presente se consideramos discursos que, como a ciência, tiveram ao longo dos séculos uma inegável mobilidade (Harding, 2000), construída historicamente. Assim, julgo possível falar em uma linguagem da ciência iluminista, o que se torna problemático se considerarmos que a linguagem científica se hibridiza com outros discursos também hegemônicos no quadro do capitalismo avançado global. Como a lógica desses hibridismos parece ter um horizonte de algu-

na forma comum, acredito que o rótulo ciência iluminista não é desprovido de sentido no espaço-tempo da sala de aula de ciências. Passo, então, as elucubrações de que falava acima.

MÁSCARAS BRANCAS: QUE CORPO É ESSE QUE É O MEU?

Interessa-me agora discutir a questão da identidade dos sujeitos, que, para Weeks (1995), tem no corpo um suporte. Para o autor, especialmente na contemporaneidade em que a essencialidade das identidades está sendo posta cada vez mais em xeque, o corpo acaba se tornando uma referência tangível. Justifico a importância da análise sobre identidade nos currículos escolares, trazendo uma afirmação de Hall (2000:105) de que a importância do conceito na atualidade deve-se a sua centralidade para a discussão da agência e da política. Hall defende que o "significante identidade e (...) sua relação com uma política de localização" tornam-se fundamentais num momento em que as políticas de identidade são afetadas pelas inconsistências contemporâneas. Trabalhando a questão da agência numa perspectiva discursiva, o autor advoga a necessidade de reconceitualizar os sujeitos, pensados numa perspectiva descentrada. Nesse quadro, pensar a questão da identidade ou da identificação torna-se crucial.

O que me proponho a entender aqui é como a concepção biológica de corpo atua no sentido da essencialização das identidades dos sujeitos, dificultando a criação de uma política de identidade. O que estou chamando de uma política de identidade é um movimento no sentido de entender como as identidades são produzidas, qual o seu significado e como são contestadas. Não quero dizer com isso que não possam ser construídas políticas de identidade baseadas em identidades fixas e estáveis, mas que entendo que tais políticas têm um impacto negativo sobre a vida dos grupos minoritários.

Um dos caminhos que o discurso moderno construiu para pensar a identidade como algo fixo e essencial foi o da biologização, propiciando a compreensão das identidades como naturais. A universalização de uma identidade humana era então garantida por mecanismos que acabavam por tirar do horizonte a discussão da diferença. Nesse sentido, Hall (2003) lembra que racismos e sexismos têm sido justificados pelo apelo discursivo à natureza, com menções

a distinções genéticas e biológicas. Como obviamente distinções genéticas não podem ser vistas de forma imediata, criam-se estratégias discursivas que as materializam em "significantes corporais visíveis" (Hall, 2003: 70) e estas direcionam as práticas cotidianas.

A fixação das identidades, que tem na biologização uma de suas estratégias, dificulta a redefinição das fronteiras, ou, segundo Bhabha (1998), o ir-além delas; perturba a assimetria que nos põe frente a diferença; torna a diferença no mesmo, como ressalta Sklar (2002): dificulta o surgimento da diferença que o autor classifica como política, ou seja, a diferença que é descolonizadora, porque desafia as construções coloniais sobre si.

Ao ressaltar nossa condição de humanos, universalmente idênticos, os currículos de ciências buscam fixar uma identidade que tem na dimensão biológica do corpo seu principal elemento. No espaço-tempo da escola, no entanto, alunos e professores lidam com discursos veiculados por esses currículos, mas também com seus pertencimentos, suas vivências corporais. Vivências que os mostram que suas identidades são contingentes e que seus corpos são alterados pela cultura. No campo da sexualidade, percebem que não há uma correspondência unívoca entre o corpo biológico e a expressão (2001:38) em suas análises: "Qual a relação entre, de um lado, o corpo, como uma coleção de órgãos, sentimentos, necessidades, impulsos, possibilidades biológicas e, de outro, os nossos desejos, comportamentos e identidades sexuais?". Tal como o negro de que nos fala Fanon coloca uma máscara branca, mas "nunca será um de nós", alunos e professores experimentam a alienação da sua experiência corpórea e sexual. Como lembra Bhabha (2005), o mito progressista e continuista do homem moderno exclui o subalterno, o corpo que não se assemelha ao corpo universal e normativo. Mas, também, na medida em que todo colonialismo depende, para sua estabilidade, da sua negação, podem experimentar essa alienação como uma espécie de identidade de fronteira, construída fora do tranqüilo espaço-tempo em que tudo está definido. Para tanto, parece-me importante que a escola se defina como um espaço-tempo de negociação, em que a relação da identidade do conhecimento escolar seja salientada e esse conhecimento negociado com o que Spivak (1994:199) chama

de "estruturas de violência e violação que o produzem". É, nesse sentido, que entendo que as ciências, como disciplina escolar, têm um compromisso, não com a transmissão de um sistema de conhecimento – que engloba valores e crenças –, mas com uma compreensão mais ampla desse sistema em sua contextualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHMAD, A. (2003). *Tempo do presente*. São Paulo: Bortempo.
- BHABHA, H. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- BHABHA, H. (2005). Race, time and the revision of Modernity. In: MCCARTHY, C. CRICHTON, W. DIMITRIADIS, G. & DOLB, N. *Race identity and representation in Education*. Nova York/Londres: Routledge.
- FANON, F. (1986). *Black skin, white masks*. Londres: Pluto.
- FRANCELLA, R. de C. & BARREIROS, D. (2004). O currículo da multidivulgação em uma leitura pós-colonial: a identidade, o corpo e a sexualidade como entre-lugar no portal da Multirio. In: *Almas da 27ª Reunião Anual da ANPEd*. Rio de Janeiro: DP&A.
- HALL, S. (2000). Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes.
- HALL, S. (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- HARAWAY, D. (2000). Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, T. T. (org) *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica.
- HARDING, S. (2000). Gender, development and Post-Enlightenment Philosophies of Science. In: U. Narayan & S. Harding. *Decentering the center: philosophy for a multicultural, postcolonial and feminist world*. Indiana: Indiana University Press, 240-261.
- LOPES, A. C. & MACEDO, E. (2002). A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. & MACEDO, E. (org.) *Disciplinas e integração curricular*. Rio de Janeiro: DP&A.
- LOURO, G. (2001). Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MACEDO, E. (2005). Currículo e diferença nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. & ALVES, M. P. *Cultura e política no currículo*. Rio de Janeiro: DP&A.
- MCCARTHY, Cameron (1994). Multicultural discourses and curriculum reform: a critical perspective. *Educational Theory*, 44(1), p. 81-98.

- OLIVEIRA, O. V. & DESTRO, D. de S. (2002). Pedagogia nas imagens de corpo em livros didáticos de ciência. *Atas do II Congresso Internacional de Redes de Conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A.
- SKLIAR, C. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estiverse aqui? In A.C. Lopes e E. Macedo. *Corridos, debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SPIVAK, G. Quem reivindica a afordade. In HOLLAND, A.H. D. *de. Tensões: as e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- WEEKS, J. (1995). *Invented moralities: sexual values in an age of uncertainty*. Nova York: Columbia University Press.
- WEEKS, J. (2001). O corpo e a sexualidade. In LOUTRO, G. L. (org.) *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

Documentos

- BRASIL. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC.
- CRUZ, Daniel. *Ciência e Educação Ambiental*. São Paulo: Ática
- SILVA, Cesar; SASSON, Sear & SANCHES, Paulo Sérgio Rodaque. *Ciência, entendendo a natureza*. São Paulo: Saraiva.

Anexo 7: Questões sobre o texto: Esse corpo das ciências é o meu?

1. Como você trabalharia com seus alunos os conceitos de corpo e sexualidade de modo a se considerar as diferenças individuais e a identidade de cada um?

2. Como você pode, ao ensinar o corpo, contribuir com a formação dos seus alunos, enquanto sujeitos sociais e culturais?

3. De que forma a abordagem do corpo com seus alunos sofre a influência de como o professor vê seu corpo?

Anexo 8: O ser em transformação

Práticas Pedagógicas Aplicadas ao Estudo do Corpo Humano

Qual a visão que temos ?

- Influência da mídia, crenças e ideologias | diferentes visões de mundo
- Não é formado apenas por "cabeça, tronco e membros"
- Pensa, ri, faz história, sente emoções, fica triste, chora, se alimenta, sente dor, tem prazer, sofre ou sente dificuldades
- Tem aparência física que o identifica em uma classe, na escola, na rua e até na multidão
- Leva-se em conta a aparência: se branco, negro, mestiço, gordo ou magro, feio ou bonito, loiro, moreno ou ruivo
- Considera-se mais as ações do corpo que interagem conosco e com os outros

Qual a visão dos livros didáticos ?

1. Linear
 2. Fragmentada como peças de "quebra-cabeças"
 3. Desenhos, às vezes, bem feitos que não expressam a realidade
 4. Sistematizado - será que dessa forma "arrumadinha" compreendemos como funciona o nosso corpo ?
 5. No corpo do livro didático o aluno vê semelhança com o seu próprio corpo ?
 6. Mostra o funcionamento ao nível biológico, físico, químico e emocional ???? O corpo não é uma máquina, tem emoções, sentimentos
 7. O CORPO QUE ESTUDAMOS APARECE DIVIDIDO, COM PARTES ARRANJADAS, BEM SITUADAS, MAS INERTES-"Coisificado", "Objeto"
 8. NÃO SE SABE SOBRE SEU FUNCIONAMENTO
 9. NÃO APARECE A RELAÇÃO ENTRE OS DIVERSOS SISTEMAS ESTUDADOS
 10. O ALUNO NÃO É CONSCIENTIZADO SOBRE SUA VISÃO INTEGRADA, COMPLEXA E ÚNICA
- Há necessidade de integrar o aluno ao ambiente em que vivemos e ao meio no qual está inserido [família, comunidade, mundo], para que ele possa fazer interações entre os seus componentes físicos, químicos, biológicos, sociais e psicológicos, a partir de seu próprio corpo, do seu contexto, de sua própria vida
- Sua visão precisa estar pedagogicamente associada a um "melhor conhecimento de seu próprio corpo" (PCNs-MEC-BRASIL), o qual é semelhante aos demais, mas é especial por ser seu e portanto, único; sendo ele, o corpo com o qual o aluno tem e precisa ter intimidade

I - Visão de corpo:

Biológico

- Idade
- Sexo
- Grupo étnico
- Estado nutricional

Estética

- Padrão atual
- Concepção de Saúde
- Padrão Alimentar

Mental

- Aspectos psicológicos
- Adolescência
- Saúde mental
- Violência

Qualidade de vida

- Desenvolvimento humano
- Sentir-se bem
- Lazer
- Sexualidade
- Drogas
- Reprodução humana
- Métodos contraceptivos

II - Visão do próprio corpo

- Imagem corporal: concepção do próprio corpo
- Atitudes corporais (posturais: agressão, prepotência, timidez, descaso, felicidade, alegria; mímicas e gestuais)
- Linguagem corporal (sentimentos e emoções, boas ou más: simpatia, amizade, amor, atração física, ódio, antipatia, desafeto, raiva, inveja)
- Possibilidades e Limites corporais (movimentos, sexualidade, práticas desportivas, estar bem consigo mesmo e com os outros, buscar outra/nova qualidade de vida) - através da compreensão do que nos faz viver e aumentar a nossa sobrevida nesse século

III - Aspectos sociais do corpo

- Grupos étnicos - tendem a estabelecer grupos sociais
- Identidade social (meu corpo, nossa vida) - ajuda o aluno a compreender cada pessoa: outros alunos, professora
- Grupos sociais - refletem a história de vida do aluno em seu meio, na escola, família
- Herança familiar - certas concepções sobre o corpo são passadas pela família, (até pelo silêncio, aquilo que não se diz ou não se considera sobre seu corpo)□

IV - Procedimentos metodológicos de Estudo do Corpo Humano

Com a intenção de se estudar o corpo humano como uma unidade integrada, uma, não se pode:

- apresentar uma definição pronta | redução de idéias
- abordar pela quebra de unidade: cabeça, tronco e membros | idéia ligada aos atributos funcionais
- deixar de levar em conta o contexto atual, tratado em termos "congelados" no tempo e no espaço | visão dinâmico-processual: considerado nos seus movimentos e nos seus estados | também intermediários□ diferenciados de saúde-doença, atividade-reposo, tristeza-alegria
- tratar esse conhecimento como definitivo, concluído, estático | em constante construção
- abordar como mais um conteúdo das ciências | deve ser compreendido e incorporado à vida e às ações diárias: vida com qualidade, sexualidade, prevenção de doenças, integração social

- desconsiderar o que o aluno já conhece | forma expositiva, impositiva e definitiva
- desconsiderar as descobertas científicas e contribuições da mídia eletrônica | conteúdo obsoleto, levar em conta as evidências e situações reais
- deixar de tratá-lo a partir das sensações e emoções: dor, choro, grito, pavor diversificados | como novos valores sócio-educativos, didático-pedagógicos, culturais e científicos em consonância com a atualidade
- tratar o corpo humano na visão mecanicista | usando analogias com mecanismos de uma máquina construída pelo homem, partes de uma cidade

V - Técnicas Alternativas de Estudo do Corpo Humano

"TRABALHAR A NOÇÃO DE "SER EM TRANSFORMAÇÃO"

Como ele é hoje?

Como era há anos atrás?

Coletar informações:

Como são os gordos? E os magros? Vantagens e Desvantagens em relação à saúde, condições de vida: o que faz com dificuldade e facilidade no seu dia-a-dia? Como gostariam de ser?

Como são os mais altos e mais baixos?.....

Como se sabe que é jovem ou velho? Como é a pele dos que se expuseram ao sol?

Como dormiram? Como se alimentaram?

Como é o cabelo do jovem e do velho?

1. Utilizar o espelho e solicitar aos alunos que registrem sua visão individual; discutir, conversar debater e confrontar idéias | utilizar abordagens pedagógicas para tratar preconceitos sociais, crenças populares, nutrição e alimentação saudável, desenvolvendo:

- atitudes positivas em relação ao corpo
- atitudes positivas em relação aos sentimentos do corpo,

na busca de um "ideal humano" que considere os aspectos psicológicos, sociais, afetivos, espirituais, intelectuais, cognitivos,...

- relação de IMPONDERABILIDADE | acidentes, perdas e mortes e de VULNERABILIDADE | condição humana = esforço preventivo:

cuidar do nosso corpo

prevenir ou evitar doenças

prolongar o tempo de vida

viver melhor, com saúde

aproveitar mais a vida

buscar nosso bem estar

ser feliz

Como melhorar o que é invisível? Caráter, virtudes?

O que "parece feio e o que parece bonito" | dependente e independente da aparência física?

2. Propor atividades de interação com a família, comunidade, vizinhos, amigos que já tiveram experiência própria:

- Por que não sabemos quanto tempo podemos viver?
- Por quê alguns vivem a vida toda sem que nada "de ruim" lhes aconteça e por quê outros sofrem várias perdas

- Quem teve perdas ou acidentes? Conhece alguém que tenha tido: física, alguém, um amor, separação de alguém que foi embora ou se mudou, um animalzinho de estimação?
 - Como as pessoas passaram por estas situações?
3. Pergunte, peça ao aluno para escrever ou desenhar como é seu corpo por dentro e por fora
 - Diferenças externas: altura, cor dos cabelos, bonito ou feio
 - Diferenças internas: pensamento, gosto, opinião, linguagem, postura
 4. Disponha os alunos em grupos e peça que desenhem, uma silhueta traçada a partir do contorno do corpo de um deles e a seguir;
 - representem os sistemas que o compõem, discutindo suas funções (desenho, massa de biscuit, modelos confeccionados por diversos materiais)
 5. Na sequência, solicite que acrescentem na aparência externa, vestimentas, expressão facial, adornos e símbolos que representem seu interior (emoções, sensações, gostos, estética, modismos), como também seu caráter social, cultural e nos mostrem em que meio esse corpo vive
 - a partir do consenso formado pelos alunos durante discussão organizada pelo professor
- Desenvolver outros temas relacionados à abordagem do corpo:**
- Como era seu corpo antes
 - Alterações do corpo, voz, humor, gostos e preferências na adolescência
 - Sexualidade, prazer, desejo, gravidez precoce, drogas, aborto, DSTs e AIDS
 - Prevenção da saúde, biológica, mental e social
 - Vida e Morte
 - Como o seu corpo poderá ser alterado de agora em diante

Anexo 9: Corporeidade e prática pedagógica

PRÁTICA PEDAGÓGICA E A CORPOREIDADE

1. BRASIL (1998) referencial curricular nacional para educação infantil, FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL, v.2

OBJETIVOS GERAIS:

- **Formação pessoal e social: Identidade e autonomia** -ajudar a criança no processo de construção de sua identidade, na socialização e na aquisição de autonomia em relação ao seu auto-cuidado e na sua interação com o meio físico e social

EU PSÍQUICO-EU CORPORAL-GRUPO FAMILIAR E SOCIAL ONDE É EDUCADA/CUIDADA

PROCESSO DE CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO ORGÂNICO CRESCE INTEGRADO AO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE, À AQUISIÇÃO DE HABILIDADES PSICOMOTORAS E AO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES INTELECTUAIS SUPERIORES.

- **Conhecimento de mundo: Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática**

Específicos de 0 a 3 anos:

- Recursos para satisfação das necessidades essenciais: desejos, sentimentos, vontades e desagrados, autonomia
- Familiarizar-se com a imagem de seu corpo: limites, unidade e sensações que produz
- Interessar-se pelo cuidado com o próprio corpo: saúde e higiene
- Brincar
- Relacionar-se com crianças, professores e demais profissionais da escola

CONTEÚDOS:

- 1. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DOS SEUS DESEJOS, PREFERÊNCIAS E VONTADES EM ATIVIDADES DO COTIDIANO E EM BRINCADEIRAS**
- 2. RECONHECIMENTO PROGRESSIVO DO PRÓPRIO CORPO E DAS DIFERENTES SENSACÕES**
- 3. IDENTIFICAÇÃO PROGRESSIVA DE ALGUMAS SINGULARIDADES PRÓPRIAS E DAS PESSOAS COM QUEM INTERAGE**
- 4. REALIZAÇÃO DE PEQUENAS AÇÕES DO COTIDIANO: MAIOR INDEPENDÊNCIA**
- 5. INTERESSE PELAS BRINCADEIRAS E DIFERENTES BRINQUEDOS**
- 6. ESCOLHA DE BRINQUEDOS E OBJETOS PARA BRINCAR**
- 7. PARTICIPAÇÃO E INTERESSE EM SITUAÇÕES QUE ENVOLVAM A RELAÇÃO COM O OUTRO**
- 8. RESPEITO ÀS REGRAS SIMPLES DE CONVÍVIO SOCIAL**

Específicos de 4 a 6 anos:

- Ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando suas limitações e possibilidades
- Enfrentar situações de conflito, utilizando seus recursos pessoais, respeitando outras crianças e adultos
- Valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda, compartilhando suas vivências
- Brincar
- Adotar hábitos de autocuidado, valorizando atitudes relacionadas à higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com aparência
- Identificar e compreender sua permanência nos diversos grupos dos quais participam, respeitando sua regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõe

CONTEÚDOS:

1. **COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DOS SEUS DESEJOS, PREFERÊNCIAS E VONTADES EM ATIVIDADES DO COTIDIANO E EM BRINCADEIRAS**
2. **IDENTIFICAÇÃO PROGRESSIVA DE ALGUMAS SINGULARIDADES PRÓPRIAS E DAS PESSOAS COM AS QUAIS CONVIVE**
3. **PARTICIPAÇÃO DE MENINOS E MENINAS IGUALMENTE**
4. **RESPEITO ÀS CARACTERÍSTICAS PESSOAIS RELACIONADAS AO GÊNERO, ETNIA, PESO, ESTATURA**
5. **VALORIZAÇÃO DA LIMPEZA E APARÊNCIA PESSOAL**

6. RESPEITO À CULTURA DE SEU GRUPO DE ORIGEM E DE OUTROS GRUPOS
7. VALORIZAÇÃO DOS CUIDADOS COM OS MATERIAIS DE USO INDIVIDUAL E COLETIVO
8. PROCEDIMENTOS RELACIONADOS À ALIMENTAÇÃO E À HIGIENE DAS MÃOS, CUIDADO E LIMPEZA PESSOAL DAS VÁRIAS PARTES DO CORPO
9. IDENTIFICAÇÃO DE SITUAÇÕES DE RISCO NO SEU AMBIENTE

2. Binômio Cuidar/Educar

EDUCAR - Coll (1996)- é um conjunto de atividades mediante as quais um grupo se assegura que seus membros adquiram experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada

Conhecimento: processo de aprendizagem de cada faixa etária
didática adequada aos conceitos, atitudes e procedimentos que se deseja ensinar

CUIDAR - Mayeroff (1990)- é ajudar outra pessoa a crescer e realizar-se- é uma forma de relação que envolve uma atitude de preocupação com o crescimento e desenvolvimento da pessoa humana em toda sua complexidade: cuidar na dimensão de educar

Conhecimento: quem é o outro, quais seus poderes e limitações
necessidades que o levam ao crescimento
capacidades e limitações como cuidador
requer envolvimento e construção de vínculos

3. Atividades a serem desenvolvidas

BONAMIGO et al. (2001)

- **Atividades da área socioafetiva**

-

Permitir a manifestação da:

- Imaginação e da fantasia:** brincadeiras de faz-de-conta
- Criatividade:** música, esportes e artes, explorando jogos de CD e computador

Estimular para que:

- as crianças resolvam suas "brigas", delegando o manejo da agressão ao próprio grupo
- tomem suas iniciativas dentro do seu alcance
- participem do preparo de seus alimentos
- exercitem atividades práticas: limpar seus tênis, regar plantas
- estabeleçam algumas normas e regras morais dentro da ética familiar e da sociedade

- **Atividades de rotina**

-

Alimentação

Higiene

- **Atividades senso-percepto-cognitiva**

-

Temporal: perguntas que envolvam antes e depois

Movimento: passos longos, saltar, balanceio com o corpo

Espacial: quebra-cabeças de pessoas e objetos geométricos conhecidos, jogo de cores e objetos de tamanhos diversos, colocar objetos na posição adequada e invertida

Memória: construção de jogos de memória, verbalização das partes, apontar o que está faltando e o que acabou de completar, estimular o contar histórias variadas, usando como referência fatos do cotidiano da criança

Pensamento: agrupar objetos de acordo com características comuns entre eles, localização, forma, função

- **Atividades na área da Linguagem**

- -o que fazer em situações do cotidiano, atribuir qualidade (bonito, gordo, pesado, fino), aceitar a narrativa imaginária, estimular frases completas

- **Atividades na área psicomotora**

- -esquema corporal
- posturas
- corrida
- salto
- preensão
- jogos: espontâneo, preferencialmente de proeza -3 a 5 anos- (individuais, de força: corrida, saltar) e de imitação -5 e 6 anos- imitação exata
- dirigido, imaginação e cooperação (sem rivalidade)

JACQUIN (1963)

- **Atividades lúdico-motoras**

- -dançar, pular, saltitar, andar na ponta dos pés
- livros com gravuras de histórias, lápis de diversas cores

Anexo 10: O educador e o tratamento da corporeidade

O EDUCADOR E O TRATAMENTO DA CORPOREIDADE

Ao lidar com temas como “Corporeidade”, o educador(a) deverá considerar o universo de relações do meio social, que inclui civilização, mitos, costumes, sonhos e desejos sociais, ecológicos, de gênero, síntese de experiências vivenciadas. Deve-se ter como objetivo desenvolver capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la. A atividade humana é dinâmica e se configura nas e pelas diversas formas de interação social. A dinâmica da interlocução, o movimento interativo, o afetar e o ser afetado instigam a abrir espaços para que isso ocorra no momento educativo.

A formação de educadores(as) tem de ser considerada não apenas quanto à produção teórico-científica que embasa o conhecimento sobre a criança, mas também quanto ao auto conhecimento. O preparo dos educadores e educadoras implica o despertar de suas potencialidades, favorecendo a expressão de sua criatividade, de sua sensibilidade. Essa tarefa é difícil, uma vez que a cultura de massa produz indivíduos normalizados e normatizados, segundo sistemas hierárquicos de valores e de submissão simulada.

Vivemos em uma sociedade em que as descobertas científicas e tecnológicas favorecem uma riqueza de experiências, além de inúmeras possibilidades de modalidade social e de relacionamentos. O mundo da tecnologia através de suas máquinas, oferece rapidamente imagens, soluções e idéias maravilhosas para serem consumidas pela criança, mas não favorecem a reflexão sobre suas reais necessidades e vontades. Tal riqueza de experiências exige uma consciência elaborada que permita à criança a opção mais apropriada, caso contrário, suas escolhas serão determinadas somente pelo social.

O grande desafio para a educação é considerar as singularidades e a possibilidade que temos de afetar e ser afetados, durante a construção de nossa corporalidade. Assim, o meio em que a criança vive afeta e interfere no seu desenvolvimento corporal, devendo ser considerado, sem no entanto, atingir sua privacidade.

Como pode então o educador(a) contribuir para quebrar essa teia de relações que impedem a construção da corporeidade do ser humano?

Todo o estudo que pretende abranger o fenômeno educativo que se norteia pela prática de meios adequados para desenvolver as possibilidades humanas, movimenta-se, necessariamente, nos níveis filosófico e científico. Ao questionarmos para que se educa, necessariamente, refletimos em relação a valores que passam pelo conhecimento do Homem, da Sociedade e os fins da Educação.

Assim, no ensino da corporeidade, o professor deve apoiar sua prática educativa no conhecimento do homem e das relações do seu corpo com determinado contexto social, no sentido da corporeidade para a vida humana, nos antecedentes históricos das relações do homem com a corporeidade, na variedade de movimentos corporais (andar, correr, pular, nadar), expressivos (postura, gestos e expressões faciais) e de ética corporal que abrange idéias e sentimentos sobre aparência do próprio corpo (pudor, vergonha, ideais de beleza), além do controle de estruturas dos seus impulsos e necessidades. Ao mesmo tempo, deve considerar o sexo, a idade, a religião, os valores, leis, crenças e sentimentos, além da ocupação e a classe social, como aspectos que embasam a vida sociocultural do educando.

Quando o homem vive num determinado contexto social, interage com ele de forma dinâmica, pois ao mesmo tempo em que atua na realidade, modificando-a, esta atua sobre ele, influenciando suas formas de pensar, sentir e agir. Assim, as concepções que desde

criança os homens desenvolvem a respeito de sua corporeidade e as suas formas de se comportar corporalmente, estão ligadas a condicionamentos sociais e culturais. Desse modo, o corpo de um indivíduo não expressa apenas sua singularidade pessoal, mas também revela seu grupo cultural. (CAMARGO e RIBEIRO, 1999)

Algumas concepções:

CORPOREIDADE

A CORPOREIDADE pode ser entendida como A FORMA DE O HOMEM “SER-NO-MUNDO”(ARAGÃO, 2000)

SER NO MUNDO COM O CORPO significa **ESTAR ABERTO AO MUNDO** e, ao mesmo tempo, **VIVENCIAR O CORPO NA INTIMIDADE DO EU**: sua beleza, plasticidade, movimento, prazer, dor, harmonia, cansaço, recolhimento e contemplação.

SER NO MUNDO com um corpo significa **SER VULNERÁVEL, LIMITADO, FRÁGIL**, por estar aberto a uma infinidade de coisas que ameaçam sua integridade;

SER NO MUNDO com um corpo significa **A PRESENÇA VIVA DO PRAZER E DA DOR DO AMOR E DO ÓDIO, DA ALEGRIA E DA DEPRESSÃO, DO ISOLAMENTO E DO COMPROMETIMENTO**;

SER NO MUNDO com um corpo significa **SER NO MUNDO COM UM CORPO SIGNIFICA MOVIMENTO, BUSCA E ABERTURA DE POSSIBILIDADES; SIGNIFICA PENETRAR NO MUNDO** e a todo momento, **CRIAR O NOVO**

SER NO MUNDO com um corpo significa **A PRESENÇA VIVA DA TEMPORALIDADE**, que se concretiza, primeiro **PELO CRESCER DE POSSIBILIDADES, AO ATUAR NO MUNDO**, e depois progressivamente, por **UMA CONSCIÊNCIA DAS LIMITAÇÕES QUE O CICLO DA NOSSA VIDA CORPORAL NOS IMPÕE**.

NOSSO CORPO CONSTITUI-SE NOSSA PRÓPRIA PRESENÇA. ao mesmo tempo, **ESCONDE E REVELA NOSSA MANEIRA DE SER-NO-MUNDO**: é o veículo do corpo no mundo, sujeito a leis físicas, fisiológicas e mecânicas.

CORPO

O CORPO NÃO É UM OBJETO, AUTÔNOMO; POSSUI INTERIORIDADE; NÃO SE PODE SEPARAR A SENSÇÃO DA AFETIVIDADE E DA MOTRICIDADE

Assim, como em nosso ciclo vital o **CORPO SE TRANSFORMA** do nascimento até a morte, junto com ele se **TRANSFORMA O NOSSO SER**. Nos primeiros anos de vida o contato corporal é essencial para que se desenvolva o sentimento de segurança, que persistirá por toda a vida e não é explicável por processos racionais. **A CORPOREIDADE AFETA O HOMEM COMO SER INTELIGENTE, COMO SER LIVRE, COMO SER ÉTICO, COMO SER POLÍTICO E COMO SER SOCIAL, AO MESMO TEMPO EM QUE O HOMEM COMO SER CORPÓREO É AFETADO POR ESSAS DIMENSÕES.**(GONÇALVES, 2004)

CORPO É ENTENDIDO COMO O CONJUNTO DE ATITUDES, LINGUAGENS E LIMITES

- **ATTITUDES POSTURAIS** (agressão, prepotência, timidez, felicidade, alegria)
- **ATTITUDES MÍMICAS** (desprezo; desdém; tristeza; dúvida; atenção; alegria; raiva)
- **ATTITUDES GESTUAIS** (calma, pressa, nervoso, frio, calor, dor)
- **LINGUAGEM CORPORAL** (sentimentos, emoções: simpatia, amizade, atração física, amor, raiva, inveja)

CORPO É ENTENDIDO DE ACORDO COM OS SEUS

- **ASPECTOS SOCIAIS**
- **GRUPOS ÉTNICOS:** tendem a estabelecer grupos sociais
- **IDENTIDADE SOCIAL:** compreender cada pessoa, os outros alunos, a professora
- **GRUPOS SOCIAIS:** história de vida de cada um, em seu meio: escola, família
- **HERANÇA FAMILIAR:** concepções de corpo passadas pela família (ARAGÃO, SCHNETZLER; CERRI, 2000)

IMAGEM CORPORAL

A **CORPOREIDADE** é revelada pela **movimentação corporal-SABEDORIA CORPORAL**, pela **unidade espacial, temporal e sensório-motora-IMAGEM CORPORAL** (representações e auto-representações de experiências passadas, vividas consciente ou inconscientemente, onde se encontram os objetos e as pessoas do mundo, impregnadas de nossa afetividade).

A **IMAGEM CORPORAL** delimita nosso campo perceptivo, o quanto vivemos com o mundo exterior e desenvolvemos nossa auto-apreensão dessa relação.

A **IMAGEM CORPORAL** é entendida como “**CORPO PRÓPRIO**”, **EXPRESSÃO DA UNIDADE CORPO-ESPÍRITO E DA RELAÇÃO DO HOMEM COM O MUNDO**.

IMAGEM CORPORAL: CONCEPÇÃO DO PRÓPRIO CORPO DE SUAS POSSIBILIDADES E LIMITES:

- movimentos, sexualidade, práticas desportivas, estar de bem consigo e com os outros
- compreender o que nos faz viver e aumentar a nossa sobrevida: alimentação, sono, lazer, conhecimento, prazer, alterações biológicas e de comportamento
- relacionados ao meio ambiente: temperatura, pressão atmosférica, poluição, altitude

SEXO

SEXO é usado como termo descritivo das **DIFERENÇAS ANATÔMICAS BÁSICAS, INTERNAS E EXTERNAS AO CORPO**, que pode ser visto **DIFERENCIANDO HOMENS E MULHERES**. Embora estas **DISTINÇÕES SEJAM DADAS AO NASCIMENTO, OS SIGNIFICADOS** a elas associados são **ALTAMENTE HISTÓRICOS E SOCIAIS**.

GÊNERO

FOUCAULT (1993) usa o termo **GÊNERO** para descrever **A DIFERENCIAÇÃO SOCIAL ENTRE HOMENS E MULHERES** e, **SEXUALIDADE** como descrição geral das **CRENÇAS, COMPORTAMENTOS, RELAÇÕES E IDENTIDADES**

SOCIALMENTE CONSTRUÍDAS E HISTORICAMENTE MODELADAS, que esse autor relaciona **O CORPO E SEUS PRAZERES**, (p. 43). Para **GAGNON SIMON** (1973), a **SEXUALIDADE ESTÁ SUJEITA A MODELAGEM SÓCIO-CULTURAL** e portanto, ao invés de dizer **SOBRE NÓS MESMOS E A REALIDADE SOBRE NOSSOS CORPOS, ELA NOS DIZ MAIS SOBRE NOSSA CULTURA.**(in LOURO, 2001)

O conceito de **GÊNERO** está relacionado fundamentalmente aos **SIGNIFICADOS** que são **ATRIBUÍDOS A AMBOS OS SEXOS EM DIFERENTES SOCIEDADES**. Homens e mulheres, meninos e meninas constituem-se mergulhados nas instâncias sociais em um processo de caráter dinâmico e contínuo: a sexualidade, geração, classe, raça, etnia, religião, também estão imbricadas na construção das relações de gênero (FELIPE, 1998 in Meyer e Soares, 2004). Esses autores entendem que a **CONSTITUIÇÃO DE CADA PESSOA** deve ser pensada como um **PROCESSO QUE SE DESENVOLVE AO LONGO DE TODA VIDA EM DIFERENTES ESPAÇOS E TEMPOS**

O **GÊNERO** procura se contrapor à idéia de uma **ESSÊNCIA** (masculina ou feminina) **natural, universal, imutável, enfatizando os PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO OU FORMAÇÃO HISTÓRICA, LINGÜÍSTICA E SOCIALMENTE DETERMINADAS.**(MEYER, 2003 in Meyer e Soares, 2004)

IDENTIDADE

A escola está sempre preparada para desenvolver determinados tipos de **IDENTIDADES** consideradas como as mais adequadas para meninos e meninas. Para Louro (1997) in Meyer e Soares, 2004), as **identidades** não se instalam no sujeito a partir de uma determinada idade e de forma irremediável; **devem ser compreendidas como PLURAIS, MÚLTIPLAS: IDENTIDADES QUE SE TRANSFORMAM, QUE NÃO SÃO FIXAS E PERMANENTES**. No entanto, ela deve ser vista como uma construção social, uma invenção histórica, assim como **GÊNERO E SEXUALIDADE** que são constructos sociais e históricos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAGÃO, R. M. R.; CERRI, Y. L. N. S., SCHNETZLER, R. P. (org.); Modelos de Ensino: corpo humano, célula, reações de combustão. Piracicaba, 2000, UNIMEP/CAPES/PROIN, 235p.
- FOUCAULT, M. *A história da sexualidade*, v.1: *A vontade de saber*, 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- GAGNON, J.; SIMON, W. *Sexual conduct*. Londres: Hutchinson, 1973.
- LOURO, G. L.(org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*, 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001, 173p.
- MEYER, D., SOARES, R. (org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004, 120p.

Anexo 11: Simbologias: O corpo fala**O CORPO FALA SEM PALAVRAS**

Pela linguagem do corpo, você
Diz muitas coisas aos outros.
E eles têm muitas coisas a
Dizer para você.
Também nosso corpo é antes de tudo
Um centro de informações para nós mesmos.

É uma linguagem que não mente,
E cuja estrutura é demonstrada
Nos símbolos que você
Vai conhecer agora.

Eles darão a você uma nova
Dimensão na comunicação pessoal.

Homem ou mulher, jovem ou maduro,
Casado ou solteiro, qualquer que
Seja sua profissão ou função-
Estes símbolos são úteis a todos
Pois todo ser humano tem que lidar
Consigo mesmo e com os outros.

SÍMBOLOS

Os Símbolos são ferramentas da mente

Representam a estrutura psicossomática do homem e da linguagem do nosso corpo

- São mensagens sintéticas de significado convencional
- São ferramentas especializadas que a inteligência humana cria e procura padronizar para facilitar sua própria tarefa: **COMPREENDER**
- Foge das palavras (onde as letras são os símbolos) ou das frases (onde as palavras são grupos de símbolos). Ex: ∞ (conceito de infinito); x^3 (no lugar de xxx)
- Através deles são interpretados os gestos e atitudes do homem

O símbolo mais antigo é a **ESFINGE** dos egípcios ou dos assírios



Kerub

Cada uma das 4 partes representa o físico do homem e também sua correspondência psicológica

CORPO DE BOI

TÓRAX DE LEÃO

ASAS DE ÁGUIA

CABEÇA DE HOMEM

*livro Esfinge, Estrutura e Mistério do Homem (Pierre Weil: Editora Vozes, Petrópolis)

Partes da Esfinge	Partes do corpo	Correspondência psicológica
-------------------	-----------------	-----------------------------

Boi	Abdômen	Vida Instintiva e Vegetativa
Leão	Tórax	Vida Emocional
Águia	Cabeça	Vida Mental (Intelectual e Espiritual)

Homem	Conjunto	Consciência e Domínio dos três inconscientes anteriores
-------	----------	---

SIGNIFICADOS

3 BICHOS DE ESTIMAÇÃO:



3 SÍMBOLOS QUE PODEM FACILITAR A INTERPRETAÇÃO DA EXPRESSÃO CORPORAL



O BOI

Traduz-se por uma acentuação do abdômen

- O avançar do abdômen encontra-se em quem gosta de refeições fartas

No plano sexual:

- requebrar das mulheres brasileiras e havaianas: é provocação para os homens
- engancha os polegares no cinto com outros dedos apontados para os órgãos genitais: é maneira de se oferecer



Numa reunião social os corpos falam mais do que palavras.

Senhor maduro, abdômen hipertrofiado e atento ao conteúdo do seu prato e copo transbordantes

Rapaz bonito, mas irritante, desrespeita a mulheres com atitudes lúbricas

Outros podem ter, durante alguns instantes, atitudes correspondentes à vida vegetativa: jovem magro recusa (sinceramente ou não) o terceiro prato (ou o quarto?)



Avança com o abdômen na recusa: barriga supostamente cheia

Mais tarde, com a barriga encolhida e os polegares no cinto: é capaz de aceitar o prato. A jovem, que antes andava meio encolhida, sai requebrando por dois ou três passos, antes de voltar ao seu normal.

Nesse breve encontro:

Os dois mostraram na linguagem do corpo, o que se passava na esfera da sua vida instintiva e vegetativa.



O LEÃO

Evidencia-se pelo tórax onde reside o coração: é o centro da emoção (EU).

- Preponderância do tórax; preponderância do EU: pessoas vaidosas, egocêntricas e narcisistas ou que naquele momento querem se impor
- Tórax encolhido: pessoa cujo EU está diminuído: pessoas tímidas, submissas, retraídas ou que naquele momento se sentem dominadas pela situação
- Tórax em postura normal: EU equilibrado



As pessoas se situam entre dois extremos:

Homem forte do circo sente-se na obrigação profissional de exibir seu peito estufado.

Motorista franzino diante do motorista do caminhão tem seu raro e breve momento de hipertrófia do EU

Observe o leão:

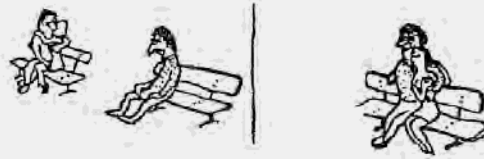


motociclistas

máquina símbolo de poder
em seu meio social

cavaleiros

nobre britânico que massacrou a raposa
garimpeiro que nada achou



Jovem solitário

jovem bem acompanhado

Estado emocional também interfere no tórax:

- Aumento da respiração: tensão e forte emoção
- Suspiros: indicadores de ansiedade e angústia
- Palpitar do coração: forte emoção

A ÁGUA

Representada pela cabeça indica o estado de controle do corpo pela mente

- Cabeça erguida: hipertrofia do controle mental
- Cabeça baixa: indivíduo controlado pelos estímulos externos
- Cabeça em posição alinhada: controle normal da mente



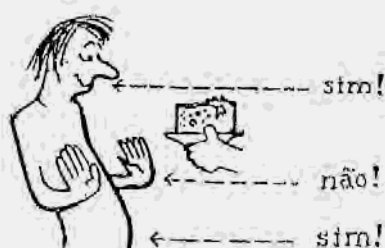
Nos dois motoristas, a posição da cabeça revela a mesma coisa que o tórax: mensagem do corpo harmônica.

Ocidentais: mais expressões da cabeça do que do corpo
Documentos nos identificam por detalhes faciais, não descrevem o corpo (representação por bustos)

Culturas asiáticas: representações da figura humana inteira: expressivas atitudes corporais (estatueta de Buda).

IMAGEM DE UM DILEMA:

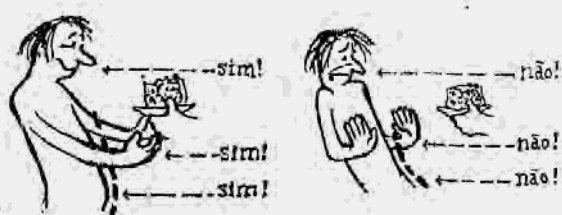
Observe sempre a atitude da cabeça quando quiser perceber o domínio intelectual e espiritual da mente, naquele instante, aprovando ou rejeitando as emoções e instintos de seu corpo.,



Observemos:

- o boi, referente à vida vegetativa e instintiva: aprovação na esfera da alimentação
- a águia diz a mesma coisa: a cabeça sorridente avança em direção ao prato, a mente aprova a oferta, mas a recusa (de caso pensado) é apontada pelos braços e mãos

IMAGEM DA CONCORDÂNCIA



aceitação

rejeição

Anexo 12: O papel do professor**PAPEL DO PROFESSOR****CRIANÇAS PEQUENAS**

- **Funções em resposta às expectativas próprias da escola e da profissão**
 - **Podem estar envolvidos em todas as decisões importantes ligadas às crianças ou podem apenas receber ordens**
 - **Dependendo da escola, são enfatizados os cuidados com as crianças ou apenas a instrução**
 - **Em qualquer situação, o professor tem um papel afetivo, um instrucional e outro relacional**
-
- **São suas funções (Saracho, 1984):**
 - diagnosticar:** avaliar o potencial e as necessidades das crianças para planejarem experiências educativas bem sucedidas
 - montar currículos:** adequar às capacidades das crianças, baseado na teoria, prática e no aprendizado
 - organizar a instrução:** planejar as atividades de sala de aula para atingir sua metas
 - gerenciar a aprendizagem:** facilitar a aprendizagem, criando ambiente propício e oferecendo experiências relevantes e interessantes
 - aconselhar:** interagir oferecendo cuidados, apoio emocional, orientação e instrução, além de ajudar na aquisição de habilidades de socialização
 - tomar decisões (instantâneas e planejadas):** continuamente sobre as crianças, materiais, atividades e objetivos

ALUNOS DE 7 a 17 ANOS

- **Espírito crítico:** não formar homens passivos, conhecer o significado do que ensina, o conhecimento se dá na relação sujeito-objeto-realidade
- **Aberto à cooperação:** motivar para a aprendizagem, considerar os diferentes estágios do desenvolvimento humano, o conhecimento se dá pela ação do educando sobre o objeto de estudo, com a mediação do professor
- **Constante questionamento:** o aluno traz uma bagagem cultural; cabe ao professor ajudá-lo a entender e atuar em seu mundo, utilizando métodos que movimentem o pensamento do educando para a *mobilização* (sensibilização), *construção*, *elaboração e expressão* do conhecimento
- **Intercâmbio entre disciplinas:** o conhecimento organizado para possibilitar que o educando se transforme e seja capaz de transformar a realidade
- **Sistematização de idéias:** o conhecimento é organizado de modo que supra as necessidades do educando e seja

relacionado com as representações mentais prévias (*significativo*), não se conforme com as aparências, mas ajude a explicar o que se vive (*crítico*), possa ser aplicado em outras situações, fazendo avançar no conhecimento (*criativo*) e que seja incorporado a visão de mundo do educando, faça parte dele, tornando-o capaz de interferir na realidade (*duradouro*)

- **Professor orientador:** ajuda o aluno compreender, usufruir e transformar a realidade, não se restringe somente a cumprir um programa; importa-se com o processo de abordagem do conhecimento

COMO ENSINAR CORPOREIDADE

1. PAPEL DO PROFESSOR

Crianças Pequenas:

- diagnosticar: avaliar o potencial e as necessidades das crianças para planejarem experiências educativas bem sucedidas
- montar currículos: adequar às capacidades das crianças; basear-se na teoria, prática e no aprendizado
- organizar a instrução: planejar as atividades de sala de aula para atingir suas metas

Crianças de 7 a 14 Anos

- gerenciar a aprendizagem: facilitar a aprendizagem, criando ambiente propício e oferecendo experiências relevantes e interessantes
- aconselhar: interagir oferecendo cuidados, apoio emocional, orientação e instrução, além de ajudar na aquisição de habilidades de socialização
- tomar decisões (instantâneas e planejadas): continuamente sobre as crianças, materiais, atividades e objetivos

2. PLANEJAMENTO:

2.1. TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO

MATURACIONISTA (desenvolvimento humano determinado geneticamente)

COMPORTAMENTAL (desenvolvimento humano influenciado pelo ambiente)

PSICODINÂMICA (considera a história passada e as condições atuais)

CONSTRUTIVISTA (indivíduo processa a informação obtida pela sua experiência)

ECOLÓGICA (indivíduo integrado influenciado pelo ambiente)

2.2. ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Devem:

Considerar: o estágio de maturação e experiências anteriores e como e o que as crianças aprendem

Estimular: o pensamento científico e a compreensão do tema central a partir de um conjunto de observações

Desenvolver a capacidade de: de examinar dados desde os vários pontos de vista, descartar o que é irrelevante, buscar novas evidências, raciocinar de forma lógica a partir de um modelo e ainda, desenvolver a imaginação.

2.3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO

- **Tradicional:** o aluno recebe informações do professor
- **Participativa:** o aluno responde às atividades propostas
- **Integradora:** o professor e o aluno juntos interagem, refletindo sobre determinada informação
- **Interativa:** o aluno participa de todo o processo ensino aprendizagem:
 - expõe suas concepções individualmente e em grupo;
 - executa atividades juntamente com seus colegas; demonstra suas habilidades;
 - na busca do conhecimento, percebe os problemas que surgem durante o processo; é estimulado a reorganizar suas idéias;
 - desenvolve seus conceitos utilizando das novas informações;
 - é estimulado a propor soluções para as situações criadas;
 - durante as avaliações adquire novos conceitos e conflitos, evolui conceitualmente, socializa seu conhecimento, colocando-o à serviço da comunidade

2.6. MATERIAL DE APOIO ADEQUADO:**Considerar:**

Ambiente escolar

Tempo disponível

Objetivos de ensino

Estratégias de ensino

Diferenças individuais

2.7. MATERIAL DE APOIO ADEQUADO:**Incluir:**

Textos, figuras explicativas e filmes

Giz, lousa, material de escritório,

Cartazes, encartes, “folders“, livros didáticos e de histórias

Jogos, material esportivo, brinquedos

Notícias de jornais e de revistas especializadas

Materiais de sucata, fantoches, tecidos, papel

Tabelas com estudos estatísticos

Museus, centros de lazer, Jardim Botânico, institutos biológicos,
centros de tratamento, hidrelétricas

2.8. AVALIAÇÃO:

Espaço físico

Ambiente escolar

Tempo disponível

Objetivos de ensino

Estratégias de ensino

Diferenças individuais

Anexo 13: Prática Pedagógica: Metodologia

METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Segundo Nérici, a metodologia do ensino é o “*conjunto de procedimentos didáticos*” através dos quais o professor procura alcançar “*os objetivos do ensino*”.

Tais procedimentos incluem ações as mais variadas

- Lançar uma pergunta
- Clima de trabalho
- Conduzir projetos de longa duração

A diversidade acima referida faz com que seja muito difícil elaborar um mapa sintético da dimensão metodológica.

Assim, serão destacados **ângulos de análise** que, ao meu ver, são úteis para organizar a discussão do tema.

- (a) **Modelos de Ensino e Sua Aplicação em Aula** - o ensino pode ser organizado de acordo com diferentes perspectivas ou modelos. Exemplos (ver Cachapuz, 2000; Mortimer, 2000):
- ensino por transmissão
 - ensino por descoberta
 - ensino por mudança conceitual
 - ensino por pesquisa
 - ensino baseado na noção de perfil conceitual

- (b) **Modalidades Didáticas que são Empregadas** (ver Krasilchik, 1996)
- aulas expositivas
 - discussões
 - demonstrações
 - aulas práticas
 - excursões
 - simulações
 - projetos
- (c) **Estrutura das Atividades de Ensino** - Durante as aulas os professores comumente solicitam a seus alunos que executem determinadas tarefas ou atividades consideradas importantes para o processo de aprendizagem. Essas tarefas ou atividades representam momentos em que o fazer está nas mãos do aluno, e podem ser de naturezas variadas, tais como responder a um questionário, discutir um assunto em um grupo de trabalho, realizar a observação de determinados fenômenos, espécimes ou amostras, propor um plano para a realização de um experimento, elaborar um relatório, etc. Assim, interessa aos estudos de metodologia de ensino saber, em detalhes, de que forma essas atividades de ensino podem ser estruturadas: como elas são iniciadas, o que se pede ao aluno, em que seqüência ocorrem as diversas solicitações, como é o texto de perguntas e instruções colocadas, enfim, qual é o roteiro de trabalho que se apresenta aos alunos, e que tipo de fazeres os alunos apreendem a partir de então.

(d) **Princípios Gerais Para a Ação Didática** – os conhecimentos de que dispomos hoje sobre o processo de ensino e aprendizagem nos permite formular princípios gerais para a ação didática, isto, é, recomendações de natureza temática que podem ser aplicadas ao planejamento e condução de uma ampla gama de situações de ensino e aprendizagem. Exemplos desses princípios são os seguintes:

- oferecer um ensino que esteja adaptado á faixa etária dos alunos (considere, atitudes, conhecimentos e habilidades). Adequar a aula em relação ao estágio de conhecimento e desenvolvimento em que os alunos presumivelmente se encontram, inclusive para que se consiga realizar as potencialidades atuais (não realizadas) existentes entre os alunos;
- estar atento ao tipo de “bagagem” que o aluno traz e às possibilidades e limitações que essa bagagem pode criar. Providenciar o auxílio necessário para que o aluno seja capaz de aprender;
- estar atento ao fato de que não existe comunicação isenta de “erros” e tratar o “erro” como parte integrante do processo ensino-aprendizagem e não como sinônimo de incompetência ou desleixo;
- promover um intercâmbio constante entre professor-aluno e alunos entre si;
- fazer referências freqüente a situações e exemplos com os quais os alunos já estão familiarizados (Krasilchik, 1996), a fim

de estabelecer pontos de contato entre aquilo que vai ser ensinado e aquilo que o aluno já sabe (Novak, 1981), e de enfrentar dificuldades relacionadas as construções de abstrações (Piaget, 1969). Ensinar os conceitos necessários para que os conceitos subseqüentes se tornem potencialmente significativos;

- oferecer um ensino que enfatize a formulação e o estudo de perguntas e problemas;
- empregar atividades de ensino que estimulem a atividade mental, tais como debates, pesquisas, aulas práticas, simulações, projetos, exercícios que exijam compreensão, aplicação, síntese, análise, etc. empregar atividades que explorem o conteúdo de maneira interessante e inteligente;
- promover um ambiente de aprendizagem rico, isto é, que se caracterize por uma diversidade de experiências de aprendizagens e oportunidades de intercâmbio. Conduzir as aulas e avaliar o progresso dos alunos tendo em vista que a aprendizagem de conteúdos complexos não pode ser obtida através de atividades pontuais e em curto espaço de tempo.

Bordenave e Pereira (1993, p.84) apresentam-nos um excelente exemplo de como estratégias de ensino empregadas podem influenciar positiva ou negativamente a aprendizagem escolar:

[...] se o conteúdo da matéria a ensinar é o conceito “liberdade”, a transmissão desse conteúdo apenas informará

ao aluno sobre a definição de liberdade; o método que o professor utilizar para ensinar-lhe é o que realmente fará o aluno viver e sentir o que é a liberdade. O método lhe ensinará a ser livre ou a ser dominado. De fato, um professor que ensine sobre liberdade de forma autoritária e despótica, formará pessoas passivas e oprimidas, que sabem só em teoria o que seja liberdade [...]

Anexo 14: Prática Pedagógica: Estratégias de ensino

ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Enfoque:

- provocar uma inquietação nos estudiosos, quanto às orientações fundamentais das estratégias
- excessiva concentração nos aspectos especificamente “didáticos” pode levar o professor a esquecer que é sobretudo **Educador**

“Se ao escalar uma montanha na direção de uma estrela, o viajante se deixa absorver demasiadamente pelos problemas da escalada, ele está arriscando-se a esquecer qual a estrela que o guia... se o sacristão da catedral se preocupa demais com a posição dos bancos, arrisca-se a esquecer que está servindo a um deus”

Saint-Exupéry (Cartas a um refém)

Problemas:

Como melhorar o ensino?

Como considerar a personalidade individual do aluno, se uso os mesmos métodos e conteúdos com todos?

Por que na prática ensinar é confundido com aprender? Pedagogicamente estamos mal formados?

A dificuldade começa em como fixar conteúdos e escolher os métodos e passa pelo objetivo de manter os alunos interessados.

Como conseguir a participação ativa dos alunos e ao mesmo tempo a realização dos programas no prazo estabelecido?

Como resolver problemas de comunicação com os alunos, dentro da sala de aula, onde acontecem muitas coisas ao mesmo tempo que intervêm nos processos educativos?

Como proporcionar aos alunos que pensem cientificamente, que pesquisem?

Como ensinar de forma significativa um maior número de alunos?

Como vencer as resistências dos alunos, professores e da própria escola, quando se introduzem inovações?

Seriam as estratégias elementos facilitadores da aprendizagem, da convivência, dos vínculos afetivos, do grau de comunicação?

ESTRATÉGIAS: são caminhos, meios de se realizar alguma coisa, adotando-se diferentes fórmulas de acordo com diversas situações, considerando os objetivos do que se deseja desenvolver, a metodologia e os conteúdos (de ensino), sem deixar de considerar o objeto (aluno).

ESTRATÉGIAS ALTERNATIVAS DE ENSINO: meios que fogem do tradicional (transmissão do conhecimento), contemplam os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, consideram a estrutura cognitiva dos alunos, promovem as relações interativas entre educando-educador e educando-educando, adequam as unidades de ensino e os conteúdos de forma a produzirem mudanças no processo ensino-aprendizagem.

CONCEITOS ESSENCIAIS para se traçar estratégias didáticas:

ALUNOS

Experiências de aprendizagem dos alunos- o professor precisa conseguir que seus alunos se **exponham** a diversas situações, que vivam determinadas experiências e mensagens, capazes de **produzir** neles, as mudanças desejadas no planejamento.

Interferência: influências

do ambiente no aluno.
do conteúdo da matéria (experiências), que deve levar em conta problemas reais ou representações do problema, fatos e teorias, fórmulas, conflitos e esforços de cooperação

Atividades de Ensino-Aprendizagem

PROFESSOR

Oferecer as oportunidades aos alunos para viver estas **experiências desejadas**;

Estruturar atividades, estabelecendo situações de ensino-aprendizagem com a possibilidade que as experiências realmente ocorram.

Informar=escolhendo o conteúdo para a situação de ensino

Formar= escolhendo o método=atividade (conjunto organizado de técnicas e procedimentos)

Conjunto de atividades forma o caráter dos alunos;

Ex. ensinar o conceito de liberdade

Trabalhar o conteúdo (transmitindo) ensinará ao aluno o que é liberdade

Escolhendo o método adequado o aluno poderá viver e sentir o que é liberdade

O tipo de atividades forma mais o aluno do que o conteúdo

PROCESSO DE RETROALIMENTAÇÃO OU RETROINFORMAÇÃO

-Inclui a avaliação mas não é idêntico à avaliação

-É processo constante: o professor reconhece os efeitos da estratégia e corrige os desvios de sua ação

-Indica ao aluno e professor se os objetivos estão sendo alcançados: se o aluno está se transformando, quais as atividades de ensino (conteúdos e situações) que estão sendo mais eficazes para o seu crescimento.

I.-TÉCNICAS DE TRABALHO EM GRUPO

Consideram o conhecimento próprio de cada um (especialidade) como patrimônio do grupo (cultura)

Quebram barreiras de comunicação (horizontalização)

Promovem a liderança do mais apto para um determinado momento (liberadas as aptidões individuais)

Fortalecem o Comando (todos mandam em comum), a responsabilidade de todos para o êxito do grupo, prepara para a liderança emergencial

Treinam a comunicação

Ensinam técnicas de amorização

Oportunizam a formulação de princípios

Auxiliam na conscientização dos problemas que aparecem num texto

Possibilitam que os estudantes aceitem informações contrárias às suas idéias prévias

Retro alimentam o aluno sobre quanto ele está alcançando na sua instrução

OBJETIVO EDUCATIVO

Classe numerosa: oportunidade de participar, questionando e expressando suas posições

Aprofundar a discussão do tema, chegando a conclusões

Desenvolver capacidade de observação e crítica

Produzir idéias originais com desinibição

Conseguir que todos expressem suas opiniões

Estudar e analisar tema por especialistas para ilustração dos demais

Apresentar diversos aspectos de um mesmo tema (diferentes informações e conceitos)

Refletir coletivamente sobre tema com a ajuda de obras ou pessoas (tomada de posição)

Confrontar suas idéias com outras pessoas de idéias opostas (surgimento de subsídios para orientar a idéia dos alunos)

Desenvolver a capacidade analítica e preparar-se para enfrentar situações complexas (reais ou fictícias)

Phillips 66

Diade

TÉCNICAS ADEQUADAS

Grupos de Cochicho
Times de observação

Grupos pequenos
Grupos de interação vertical/horizontal

Grupos de verbalização e observação

Tempestade cerebral

Pergunta circular

Painel

Simpósio

Reflexão ou círculo de estudos

Debate

Painel de oposição

Estudo de casos

Desenvolver a capacidade de desempenhar os papéis de outros e analisar situações de conflito

Dramatização

Investigar diversos aspectos de um problema, apontando os resultados em comum

Seminários

Desenvolver a capacidade de estudar um problema em equipe, de forma sistemática

Estudo orientado em equipes

Reconhecer a diversidade de interpretações sobre um mesmo assunto (sociodrama, psicodrama)

Diálogos sucessivos

Aprender a trabalhar em equipe na solução de problemas

Método de projetos

Aprender e fazer problemas com a intervenção de recursos humanos competentes (discussão grupal)

Oficina ou Laboratório (Workshop)

II.- ESTUDO DE CASOS

Trazer a realidade à sala de aula

Pode ser apresentado através da descrição, narração, diálogo, dramatização, sequência fotográfica, filme, artigo jornalístico ou científico

Não confundir “caso” com ilustrações, exemplos ou com problemas de aplicação

Objetivos:

- motivação (situação de conflito)
- desenvolver capacidade analítica e espírito científico
- aumentar o vocabulário dos alunos
- possibilitar a interiorização de novos conceitos
- ensinar os alunos a trabalharem em grupos
- capacitar os alunos para tomar decisões

Tipos:

Caso-análise: capacidade analítica dos alunos

Desenvolve as habilidades de distinguir entre observações, inferências e julgamentos de valor e de detectar entre as variáveis de causalidade, associação circunstancial, oposição, independência, etc.

Não tem como propósito o consenso geral

Caso-problema: capacidade de síntese (chegar à solução melhor possível)

Desenvolver a capacidade de tomar decisões, adotar uma linha de ação depois de analisar várias alternativas

III.- DRAMATIZAÇÃO

Forma particular de estudo de casos: teatralização de uma situação (problema) é como apresentar um caso ao aluno

Objetivos:

- desenvolver a “empatia” (alunos se colocam imaginariamente em um papel que não é o próprio)
- trazer à sala de aula a realidade social de fora para ser observada e analisada pelos alunos (experiência em comum)
- desenvolver a desinibição e a liberdade de expressão

Aplicação:

Planejada: o professor escolhe o assunto e os papéis
instrui os alunos como atuar
os alunos podem planejar (mais autenticidade)

Espontânea: pode ser decidida a qualquer momento

Empreendida enquanto se fala de uma entrevista ou se discute problemas envolvidos numa situação de aprendizagem: conversa dos personagens

III.- SEMINÁRIO

Ocasão de semear idéias: constitui-se oportunidade de pesquisa de novas idéias e procura de soluções para os problemas

Grupo de pessoas que se reúnem com o propósito de estudar um tema sob a direção de um professor ou autoridade na matéria

Nele, os alunos são os agentes ativos de sua própria aprendizagem

Objetivos:

- identificar problemas
- examinar os diversos aspectos do problema
- apresentar informações pertinentes
- propor pesquisas necessárias para resolver
- acompanhar o progresso das pesquisas
- apresentar resultados dos demais membros do grupo
- receber comentários, críticas e sugestões do grupo

IV.- LABORATÓRIO OU OFICINA ("WORKSHOP")

Consiste na reunião de 12 ou mais pessoas com interesses profissionais comuns, com o objetivo de melhorar sua habilidade ou eficiência, estudando e trabalhando juntos sob orientação de um especialista.

Técnica de natureza eminentemente prática

Objetivos:

- são muito específicos
- definem-se em termos do que os participantes aprenderão a fazer melhor durante a reunião.

Exemplos de temas:

Professores universitários terão um laboratório para avaliação da aprendizagem;

Alunos do 1º ano organizam laboratórios para técnica de estudos

Ex-alunos da escola Veterinária são convidados para laboratório sobre prevenção da febre aftosa

- trabalhos na preparação de provas e testes, no domínio de técnicas que aumentam o rendimento da leitura e da memória
- elaboração de planos e medidas para evitar o aparecimento de febre aftosa

Anexo 15: Prática Pedagógica: Meios de ensino

MEIOS DE ENSINO

- Designam todos os recursos usados no processo ensino-aprendizagem com o propósito de tornar mais eficaz a transmissão da mensagem pelo professor e mais eficiente a aprendizagem pelo aluno. (Martins, 1993)

Ex: quadro negro, giz, recursos audiovisuais, livro didático, bloco de anotações etc.

- Seleção dos recursos de ensino:

Características do aluno: desenvolvimento cognitivo, nível sócio-econômico-cultural etc.

Considerar as contribuições desses recursos ao processo ensino-aprendizagem.

Integrar os recursos ao conteúdo, o que será transmitido, prevendo-o no planejamento de ensino e como será organizado.

Intencionalidade ou função: orientar, guiar, ilustrar etc.

ZABALA (1998): Referências para análise e seleção dos recursos de ensino:

1. Detectar os objetivos educativos em determinado material.
2. Verificar que conteúdos são trabalhados. Correspondência objetivos-conteúdos.
3. Verificar que seqüências de atividades são propostas para cada um dos conteúdos.
4. Verificar que seqüência de atividades privilegiam uma aprendizagem significativa em relação aos conteúdos estabelecidos.
5. Estabelecer o grau de adaptação ao contexto em que serão utilizados.

- Cada material oferece suas potencialidades específicas.
- Com a maioria dos materiais pode se fazer quase tudo.

Não se trata de saber o que pode ser feito com cada um deles, mas determinar em que podem ser mais úteis

Anexo 16: Questões da entrevista semi-estruturada

1. Quais foram as dificuldades que você encontrou para fazer o planejamento, do ponto de vista pedagógico?
2. Fazer este planejamento auxiliou na sua formação?
3. E os conteúdos que foram trabalhados em sala de aula, durante todo o semestre e a forma como foram trabalhados, antes do planejamento e intervenção. Foram importantes para elaboração do projeto de intervenção?
4. E como você interpreta o planejado com o que foi executado, como você atuou. Tudo o que foi planejado foi possível colocar em prática?
6. E você acha que sua corporeidade como professora, influenciou na intervenção

Anexo 17- A: Projeto de intervenção grupo 1**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

Campus Universitário de Bauru

Faculdade de Ciências

Departamento de Educação

Curso de Pedagogia



**PROJETO DE INTERVENÇÃO:
OS LIMITES SOCIAIS E SUA RELAÇÃO COM
OS LIMITES E SENSações DO PRÓPRIO CORPO**

A corporeidade prá. Pedag.: 0001857 A**BAURU
2006**

**PROJETO DE INTERVENÇÃO:
OS LIMITES SOCIAIS E SUA RELAÇÃO COM
OS LIMITES E SENSações DO PRÓPRIO CORPO**

1. Problema:

- ♦ Em que medida a falta de conhecimento do corpo e limites sociais, interfere no relacionamento em sala de aula?

2. Problemática:

- ♦ Seria possível modificar o ambiente em sala de aula, se fizessemos brincadeiras cooperativas com os alunos?
- ♦ Como fazer para que a aluna, que é nosso foco de estudo, diminua a resistência em se relacionar com o grupo do qual faz parte?
- ♦ Pode-se trabalhar os limites que devem estar presentes numa relação social? Será que a aluna ficará mais irritada?
- ♦ Passaria entender seu papel social, adequando-se a ele? O ambiente em sala melhoraria?

3. Hipótese:

- ♦ Acredita-se que a brincadeira cooperativa, possibilitará a melhora no relacionamento em sala.

4. Metodologia:

- ♦ Intervenção em instituição da rede de ensino particular, na área central do município de Bauru.
 - Turma: Maternal I, contendo 15 crianças na faixa etária de 3 anos.
- ♦ Tempo de intervenção: aproximadamente 1 hora e meia.

- ♦ Documentário: Mediante observação diária e acompanhamento e registro do desenvolvimento da aluna N. de A. C. S. - 2 anos e 7 meses - a Professora da turma e integrante do grupo de intervenção, percebeu uma certa dificuldade da mesma em conviver de forma saudável com o grupo. No entanto, essa dificuldade só passou a ser expressa, após a adaptação da aluna no ambiente escolar, a qual ocorreu de maneira excelente e sem grandes resistências advindas pela insegurança e medo que o novo proporciona, principalmente, quando se inicia a trajetória escolar, composta de três realidades muito novas para a criança como: a separação da família, a permanência em um estabelecimento de ensino e a socialização e convivência com amigos, professora e demais funcionários, dos quais além de serem pessoas desconhecidas pela criança, também não possui vínculo afetivo nenhum com ela.

Superando, com sucesso, toda turbulência acima descrita, a aluna em questão, veio a alterar o comportamento após o período de adaptação, compreendido entre um mês e meio de aula. vindo a apertar o rosto dos amigos com frequência tendo motivo aparente (por disputa de algo) ou não. muitas vezes até ficando esquiava de algumas atividades para demonstrar sua irritação. Aqui cabe ressaltar conforme o registro inicial da aluna, que a mãe, no primeiro dia de aula, informou à professora que a aluna em questão, tinha a ação de dar apertões no rosto de outrem, quando estivesse brava ou incomodada; assim sendo, podemos verificar que esse comportamento não veio a acontecer pela entrada e permanência da aluna na escola, mas já fazia parte de sua personalidade antes mesmo do envolvimento escolar. Nessa perspectiva, temos como objetivo, auxiliar a professora da turma, em desvelar qual seria o melhor procedimento para que essa aluna diminuísse esse comportamento ardil, vindo a reaprender alguns limites sociais necessários para ser e conviver em grupo, ajudando-a a **fazer a relação destes, com os limites do próprio corpo.**

- ♦ A intervenção procederá de forma a estimular a relação harmoniosa em grupo, vislumbrando uma convivência social positiva a partir de atitudes que contemplem um jeito bom de ser e conviver. Para tanto, utilizaremos um vídeo, cujo conteúdo tratará sobre os limites do corpo e também a questão dos limites sociais. Este, será utilizado em um primeiro momento, como reflexão em nível de obtermos informações a respeito dos valores que emergirão no grupo, sendo utilizado posteriormente, para promover o envolvimento da sala em uma brincadeira direcionada, em que constataremos se houve enriquecimento na forma de agir tanto individual como no coletivo.

- ♦ **Atividades:**

- **Vídeo** - “Timothy vai à escola” - o respectivo vídeo, retrata o episódio “Pequenas Mudanças”:

Nora odeia mudança, mas ao chegar na escola, descobre ser aquele o dia da “Dança das cadeiras”. Todos da turma devem se sentar em outros lugares, e Nora vai descobrir o quanto é bom variar.

- **Brincadeira:** *Ao som do comando* - através da música “Timothy vai à escola”, os alunos serão convidados a dançarem livremente. Após o envolvimento dos mesmos, proporcionado pela magia da história assistida e trabalhada anteriormente, serão formados pequenos grupos, compostos por 4 alunos. Estes, deverão seguir atentamente as instruções dadas pelas pesquisadoras, por meio de comandos, para a realização de ações como: abraçar, beijar, afagar o rosto do amigo, entre outros.
- Ao final da atividade, sentaremos em roda com os alunos, realizando uma tomada de consciência a respeito da brincadeira, levantando algumas considerações sobre: o que mais gostaram / qual o carinho que mais gostaram de fazer no amigo / se

gostaram da brincadeira / se gostariam de brincar novamente em um outro dia. etc.

OBS: No caso de algum aluno não aceitar a brincadeira, serão levantadas questões para que ele coloque o seu motivo.

- Finalizando a intervenção, serão entregues lembrancinhas (desenho de uma “carinha” feliz confeccionada com EVA e lã) para os alunos, celebrando a participação dos mesmos, nas atividades propostas.

5. Avaliação:

- A avaliação se dará mediante a observação de atitudes e comportamento da criança, levando em consideração companheirismo, ajuda mútua, e participação nas atividades.

Anexo 17- B: Projeto de intervenção grupo 3

Grupo 3

Problema: De que forma o esteriótipo pode interferir no desenvolvimento da corporeidade?

Problematização: É esperado que o esteriótipo influencie no desenvolvimento da corporeidade? Se sim, qual o tipo de influência ele exerce: positiva ou negativamente? Seria uma influência temporária? Teria uma influência forte na formação da identidade?

Hipótese: Todo esteriótipo deve ser trabalhado (positiva e negativamente)

Objetivo: Avaliar em que proporções o esteriótipo influencia positiva ou negativamente no desenvolvimento da identidade

Anexo 17- C Projeto de intervenção grupo 4

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências - Campus Bauru

Licenciatura em Pedagogia

Pré-Projeto de Intervenção

COMO LIDAR COM O BULLING NAS ESCOLAS DE
ENSINO FUNDAMENTAL COM CRIANÇAS DE 1º A 4º
SÉRIE.

BAURU
2006

INTRODUÇÃO

Sabemos que o Bulling pode ser usado nas escolas como uma forma de identificação de pessoas, fato natural, até que seja observado certo desconforto por parte dos alunos com relação a esse processo. Isso pode gerar, a nós mesmos, problemas relacionados à identidade, auto-estima e autoconfiança.

Sendo assim, este projeto tem como finalidade auxiliar os educadores a desenvolverem atividades, jogos e brincadeiras, possibilitando o trabalho com os estereótipos e com as diferenças individuais dos seres humanos, da maneira que, as crianças possam adquirir, através das atividades, o respeito mútuo em seu ambiente escolar, familiar e social.

Para isso utilizaremos de jogos, brincadeiras e demais atividades lúdicas, relevantes para o processo de socialização e de aprendizagem/desenvolvimento da criança. É através do jogo que as crianças interagem entre si, vivenciando situações, formulando estratégias e verificando erros e acertos. Outra faceta desta convivência social é o confronto das diversas habilidades de cada um. Certamente cada um dos jogadores possui as suas habilidades e as suas limitações, há aqueles que têm melhor destreza física e aqueles que têm maior facilidade de raciocínio lógico, enfim, cada ser humano é uma combinação original e exclusiva de habilidades e limitações.

Além de trabalhar com as habilidades de cada um, as atividades têm o intuito de contribuir para a formação de um futuro cidadão, mais consciente de seus atos e de seu próprio corpo. O aprendizado com a convivência entre as pessoas diferentes, possibilitará a quebra de preconceitos e facilitará a ajuda mutua, para o encontro da autonomia e direitos individuais.

OBJETIVO GERAL

Promover o respeito ao próximo em sala de aula e demais ambientes, através de dinâmicas em grupos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificação do que é estereótipo e como ele pode prejudicar as pessoas de acordo com a forma como é utilizado;
- Despertar o respeito ao outro e suas diferenças individuais, tanto físicas quanto comportamentais;
- Proporcionar às crianças, vivências onde possam entender que existem qualidades e defeitos nas pessoas e que precisamos conviver em harmonia com todos;
- Promover a socialização entre alunos e monitores.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os jogos e brincadeiras são importantes instrumentos de desenvolvimento de crianças e jovens. Longe de servirem apenas como fonte de diversão, o que já seria importante, eles propiciam situações que podem ser exploradas de diversas maneiras educativas.

Como, pois, conciliar essa necessidade de jogar que é irresistível na criança com a educação que se deve dar-lhe? Muito simplesmente fazendo do jogo o meio de educar a criança. O jogo é um fim em si mesmo para a criança; para nós, deve ser um meio. Daí este nome de “jogos educativos”, que tende a ocupar cada vez mais espaço em nossa linguagem de pedagogia maternal. Não se trata, portanto, de deixar a criança livre de sua atividade, abandonada a si mesma: “A criança deve jogar, mas todas as vezes que você lhe dá uma ocupação que tem a aparência de um jogo, você satisfaz essa necessidade e, ao mesmo tempo, cumpre seu papel educativo” (Brougère apud Dohme, 2003: 20).

Os jogos colaboram com o desenvolvimento de habilidades onde se empregam a força: puxar, levantar, empurrar, a agilidade: correr, saltar, rastejar, a destreza: atirar, mirar, esquivar. Como também habilidades físicas que exigem uma maior sensibilidade, como por exemplo, jogos onde as crianças necessitam se ocultar ou executar alguma atividade ligada à psicomotricidade fina.

Este desenvolvimento físico também pode estar ligado aos movimentos do corpo ou ao uso dos sentidos. Nesta segunda categoria, estão os jogos de observação, que trabalham com a astúcia, memória, identificação de semelhanças, diferenças e composição de conjuntos.

O jogo organizado constitui o melhor método para incutir princípios, normas e estabelecer padrões normais. A formação do caráter não decorre do jogo “em si”, mas resulta, surge “por meio” ou “através” do jogo (Miranda apud Dohme, 2003: 80).

Um jogo é um grande campo onde as crianças vivenciam de forma livre e autônoma o relacionamento social. É possível para o educador, concluir observações dos comportamentos de seus alunos, descobrindo entre eles quem tem vocação para a liderança, cooperação etc.

METODOLOGIA

Realizaremos as atividades utilizando o lúdico como jogos, brincadeiras, filmes, teatro, dinâmicas de integração entre os membros do grupo, etc. Acreditamos que através dessas atividades em grupo e do convívio entre as crianças, o trabalho com o respeito e descoberta de habilidades, contribuirá de uma maneira mais eficaz, no processo de construção e apreensão do conhecimento no aprendiz.

DIAGNÓSTICO

A avaliação dos resultados será feita através da aplicação de uma atividade específica. Após o trabalho com o tema proposto, finalizaremos o projeto com uma brincadeira que trabalhe conceitos do tema abordado. Na atividade, serão apresentadas figuras variadas de pessoas em diversas situações, afim de que a criança identifique qualidades, defeitos, manias etc. Desta forma, busca-se verificar, durante as respostas dos alunos, se a questão do estereótipo foi esclarecida e se os objetivos propostos das atividades foram alcançados.

TEMPO PREVISTO

Duas aulas de 1 hora cada.

PLANO DE ATIVIDADES

- Dinâmica;
- Roda da Conversa;
- Bingo das qualidades;
- Bolo imaginário;

CRONOGRAMA

- 01/06/2006 – Elaboração do Projeto.
- 08/06/2006 – Desenvolvimento do Projeto.
- 21/06/2006 – Desenvolvimento do Projeto.
- 29/06/2006 – Aplicação e filmagem.
- 30/06/2006 – Debate dos trabalhos e experiências.
- 05/07/2006 – Entrega do trabalho escrito (projeto)

REFERÊNCIAS

- BERKENBROCK, Volney J. Jogos e Diversões em Grupo, 5ª Edição, Petrópolis, Vozes, 2002.
- DOHME, Vânia, Atividades Lúdicas na Educação: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado, Petrópolis, Vozes, 2003.
- SLADE, Peter, O Jogo Dramático Infantil, 2ª Edição, São Paulo, Summus, 1978.

Anexo 17- D: Projeto de intervenção grupo 5

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
UNESP-BAURU**

*A CORPORIEDADE REPRESENTADA NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA.*

2006

INTRODUÇÃO:

Na educação infantil é muito comum a imitação, principalmente na faixa etária dos quatro anos, quando a criança está à procura de sua identidade e precisa de modelos para muitas vezes se espelhar.

O que não é de se esperar, é que uma imitação torne-se um exagero e em torno de apenas uma pessoa, levando uma classe toda a passar o dia em função de imitar apenas uma criança.

Os jogos cooperativos e competitivos na educação infantil têm função de promover a integração do grupo, visto os jogo cooperativo possuem regras onde um indivíduo não vence sozinho, ele precisa de um trabalho em equipe para chegar à vitória e os jogos competitivos precisam ser bem trabalhados para que não haja frustrações precoces.

Cabem a nós professores as organizações dos jogos de tal forma que estimulem a auto-estruturação do aluno. Desta maneira, o jogo possibilitará tanto a formação do aluno como a do professor que, atento aos erros e acertos, pode buscar aprimorar seu trabalho e, conseqüentemente, sua intervenção pedagógica.

Na intervenção pedagógica, deve-se levar em conta como conduzir o jogo e como estimular o pensamento dos pequeninos.

Em relação à condução do jogo, o ideal é que o professor intervenha o menos possível. É verdade que ao ser apresentado o jogo necessita de maior interferência de sua parte para explicar seu funcionamento. Mas, aos poucos, na medida em que as crianças já dominem as regras de execução, o professor deve dar autonomia às crianças para iniciar, organizar e jogar seus próprios jogos.

PROBLEMA:

Liderança positiva que está sendo excessivamente imitada.

PROBLEMATIZAÇÃO:

Qual o papel do líder?

Se o grupo percebesse a importância que tem cada um, iria interagir melhor?

Trabalhar um jogo cooperativo traria benefícios para essa turma?

HIPÓTESE:

Na realização de um jogo cooperativo, as crianças podem entender que todos têm um papel positivo em nosso dia a dia.

OBJETIVO GERAL:

Promover a percepção do meio a respeito da importância de cada um, e propor atividades que as vivencie.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Trabalhar as diferenças.

Estimular a cooperação e companheirismo.

METODOLOGIA:

Aplicar jogos .

BIBLIOGRAFIA:

SITE CONSULTADO: WWW.REVISTADOPROFESSOR.COM.BR
(ACESSADO DIA 28/06/2006 ÀS 21:41 H }

Antunes, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 8ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes 2000.

Anexo 18- A: Relatório de intervenção grupo 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Campus Universitário de Bauru
Faculdade de Ciências
Departamento de Educação
Curso Licenciatura em Pedagogia

RELATÓRIO DA INTERVENÇÃO

Disciplina: Corporeidade e suas representações na prática pedagógica

Bauru-SP
2006

RELATÓRIO DA INTERVENÇÃO

Após observação em uma sala de aula do Jardim II de uma EMEI de Bauru, com educandos de 05 a 06 anos, percebemos que as crianças não possuíam uma boa visão de seus próprios corpos, pois, ao serem solicitadas a se desenhar, seu desenho era incompleto, faltava partes do corpo. Nosso objetivo era o de verificar se com uma pequena intervenção poderíamos mudar a visão que as crianças tinham de seus próprios corpos e melhorar seu desenho.

Fomos até a escola e desenvolvemos uma série de atividades na sala de vídeo.

Na primeira atividade pedimos às crianças um desenho de si mesmas. Elas realizaram esta atividade sem problemas.

A segunda atividade proposta foi uma roda de conversa sobre o nosso corpo. Nós pedimos às crianças que interagissem com o colega, tocando nas partes que iríamos citar. Todos participaram, tocaram o rosto do colega, cabeça, joelho e outras partes que fomos citando.

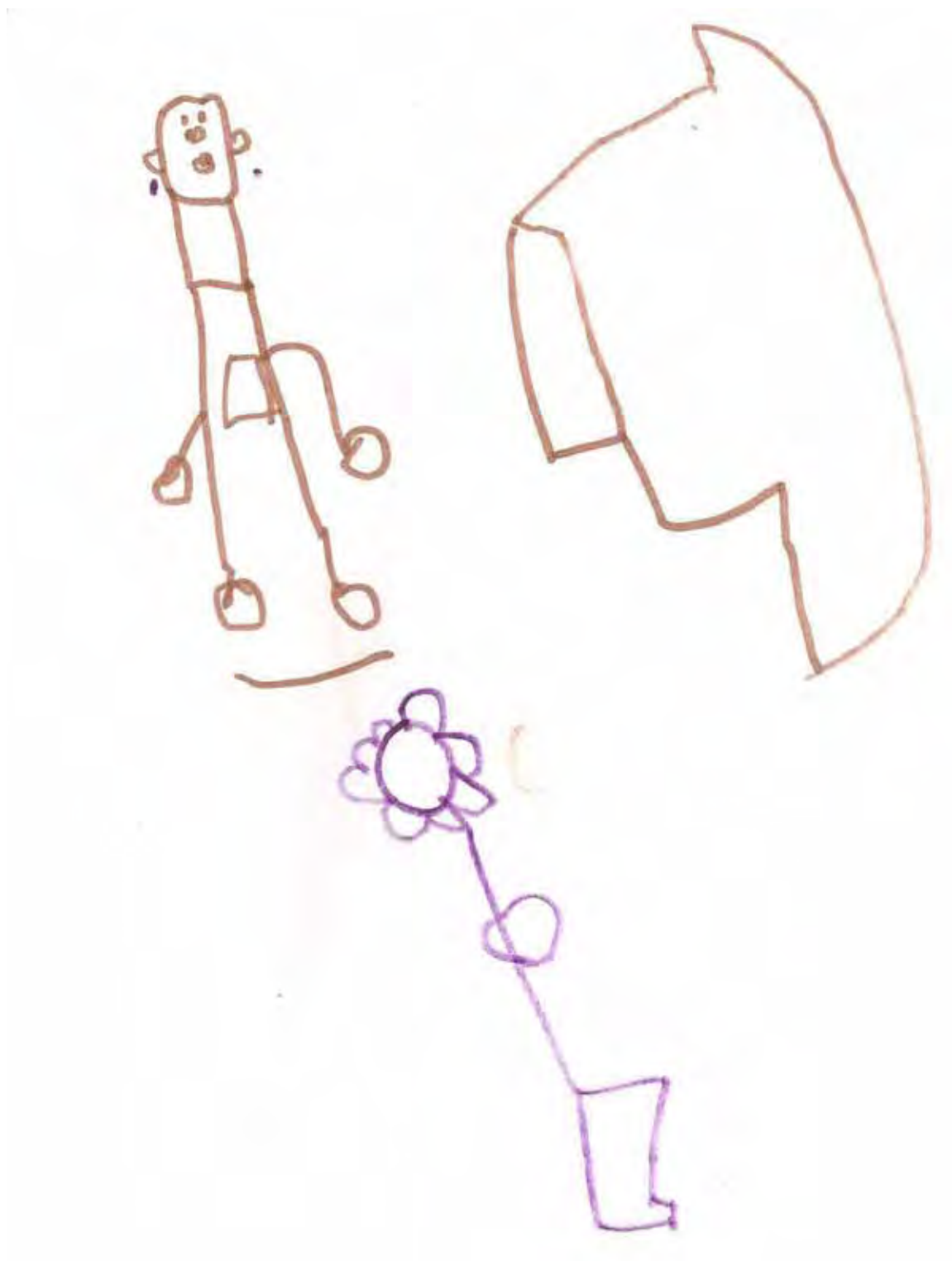
Na terceira atividade, passamos um vídeo do “ratinho tomando banho”, do Programa “Castelo Rá-tim-bum”, da Tv Cultura. Após passar, os alunos comentaram o que acharam, o que gostaram, o que viram. Passamos então uma segunda vez o vídeo, para reforçar.

A última atividade realizada foi a repetição da primeira e nossa forma de avaliar se nossa hipótese seria comprovada. Pedimos às crianças que de novo desenhassem a si mesmas. Todas desenharam.

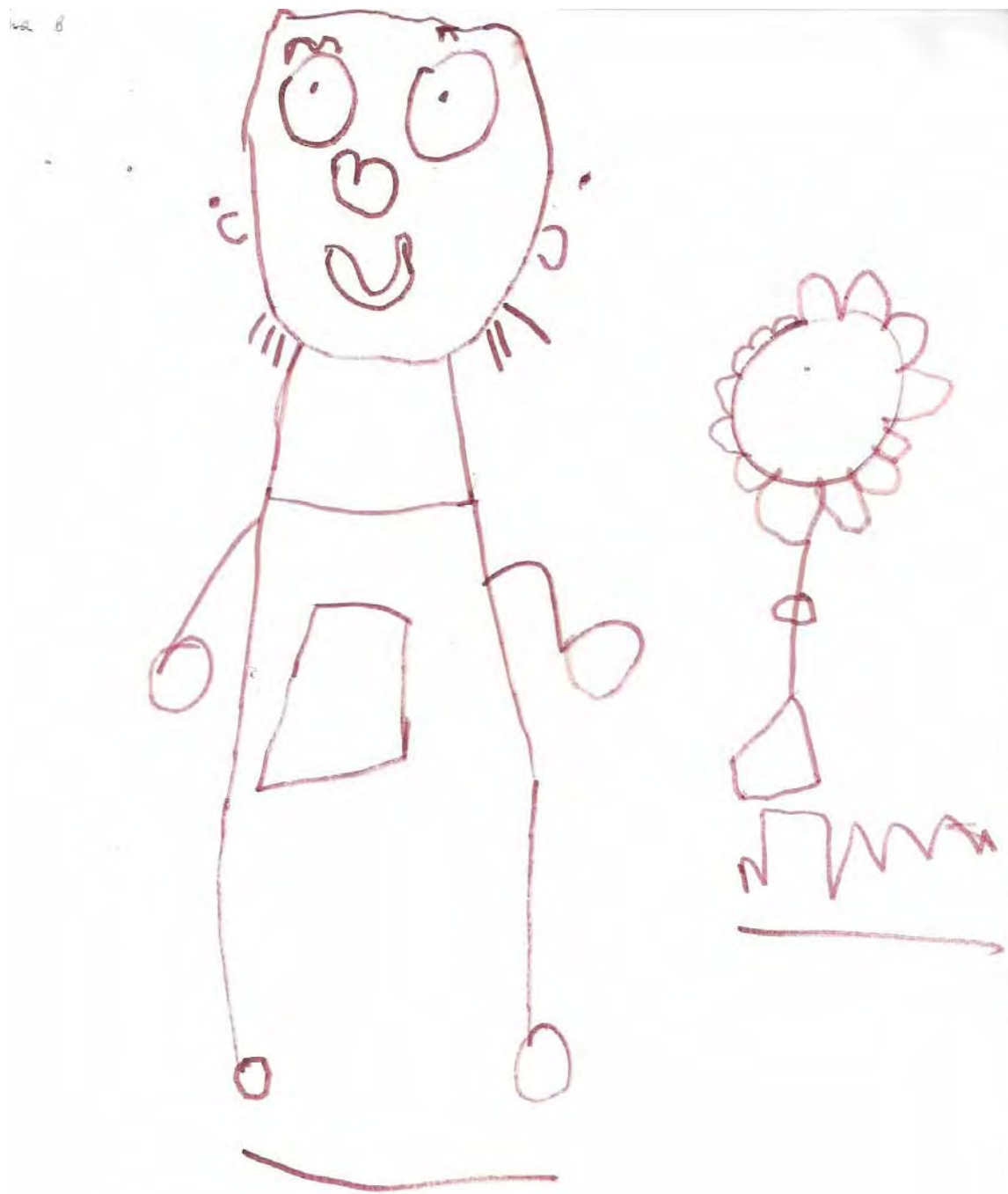
Ao avaliarmos o trabalho realizado e comparando o primeiro desenho realizado com o segundo, percebemos que a maioria da sala melhorou o seu desenho. As crianças acrescentaram elementos ao seu desenho. Algumas que tinham feito um desenho simples, agora colocaram braços, rosto mais detalhado com lábios, língua, sobrancelhas. Nas pernas colocaram joelhos, dedos nas mãos, cabelos, entre outros. Algumas crianças não mudaram efetivamente seu desenho.

Portanto, acreditamos sim que nossa hipótese se comprovou, pois com essa pequena intervenção os alunos mudaram seu desenho, detalhando mais, lembrando de mais partes de seus corpos.

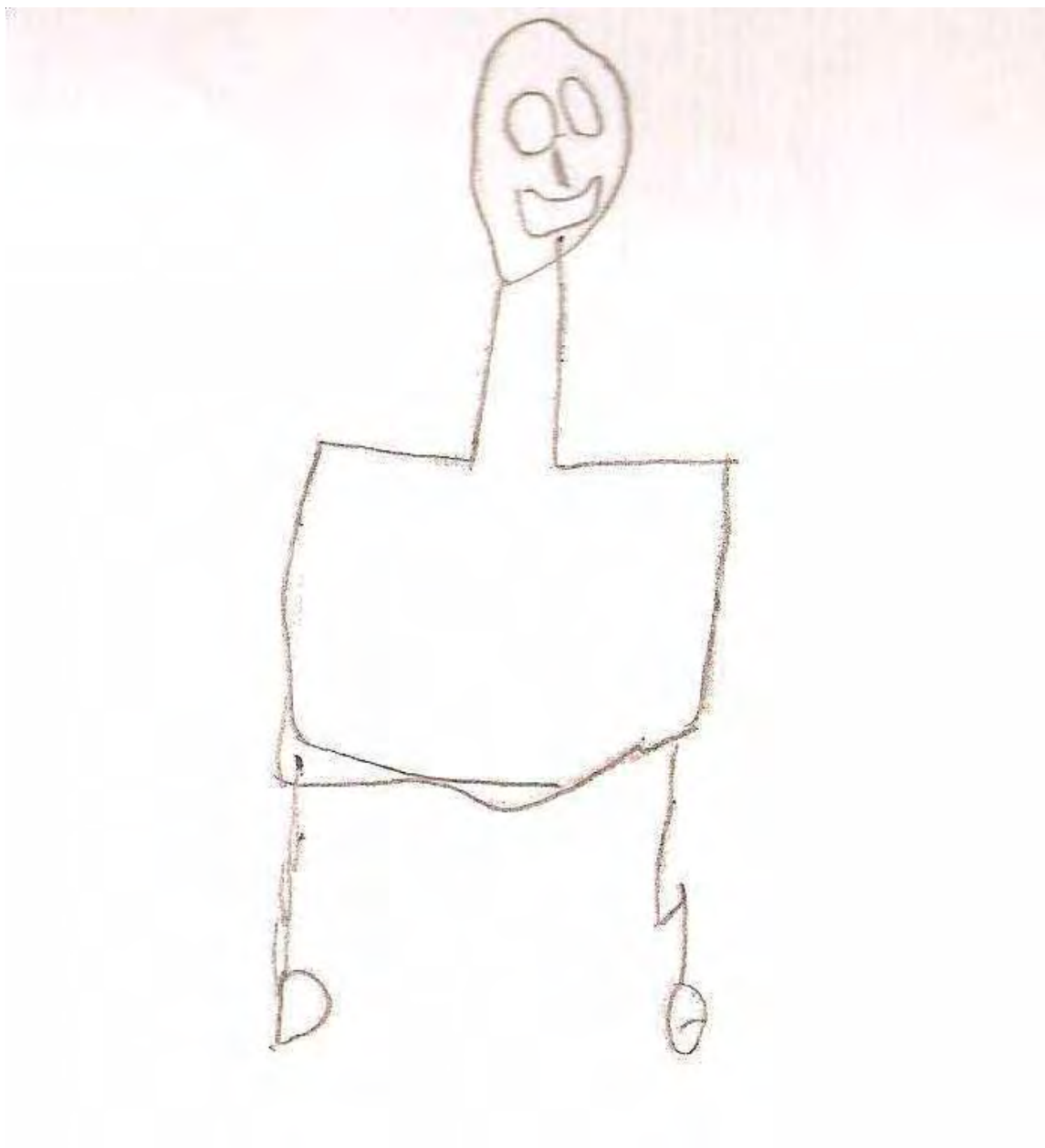
Representação da criança “a” sobre si mesma no início da intervenção.



Representação da criança “a” sobre si mesmo, após intervenção.



Representação da criança “b” sobre si mesma no início da intervenção.



Representação da criança “b” sobre si mesma no final da intervenção.



Representação da criança “c” sobre si mesma no início da intervenção.



Representação da criança “c” sobre si mesma no final da intervenção.



Anexo 18- B: Relatório de intervenção grupo 4

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências - Campus Bauru

Licenciatura em Pedagogia

Como Lidar Com o Bulling nas Escolas de Ensino Fundamental com
Crianças de 1º a 4º Série.

Projeto de Intervenção apresentado como exigência parcial para a aprovação na disciplina optativa – Corporalidade - do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências – UNESP Campus Bauru sob a orientação do(a) Prof(a). Mara Alice.

BAURU
2006

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que o Bulling pode ser usado nas escolas como uma forma de identificação de pessoas, fato natural, até que seja observado um certo desconforto por parte dos alunos em relação a esse processo, gerando nos mesmos, problemas relacionados à identidade, auto-estima e autoconfiança.

Este projeto tem como finalidade auxiliar os educandos a desenvolverem métodos para lidar com o estereótipo, as diferenças individuais dos seres humanos e para que desenvolvam o respeito mútuo em seu ambiente escolar, familiar e social em geral.

Utilizaremos no projeto jogos, brincadeiras e demais atividades lúdicas, que julgamos importantes no processo socializador e de aprendizagem da criança.

Esperamos com esse projeto contribua para a formação de um futuro cidadão, mais consciente de seus atos e de seu próprio corpo, e que este futuramente em sua vida, aprenda a conviver com as pessoas diferentes sem tratá-las com preconceito e possa ainda ajudá-las em seu processo de busca da autonomia e direitos.

2 OBJETIVO GERAL

Promover o respeito ao próximo em sala de aula e demais ambientes nos quais a criança está inserida.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificação do que é estereótipo e como ele pode prejudicar as pessoas de acordo com a forma como é utilizado;
- Despertar o respeito ao outro e suas diferenças individuais, tanto físicas quanto comportamentais;
- Proporcionar às crianças, vivências onde possam entender que existem qualidades e defeitos em todos e que precisamos conviver em harmonia com todos;
- Promover a socialização entre alunos e monitores.

3 METODOLOGIA

Realizaremos as atividades utilizando o lúdico como jogos, brincadeiras, filmes, teatro, dinâmicas de integração entre os membros do grupo, etc, isso por acreditarmos que essa forma de trabalho pode contribuir de uma maneira mais eficaz no processo de construção e apreensão do conhecimento no aprendiz.

4 DIAGNÓSTICO

A avaliação dos resultados será feita através da aplicação de uma atividade onde serão utilizadas figuras variadas de pessoas em várias situações, para que a criança possa identificar qualidades, defeitos, manias etc, verificando assim se a questão do estereótipo foi esclarecida e se os objetivos propostos foram alcançados.

5 TEMPO PREVISTO

Duas aulas de 1 hora cada.

6 PLANO DE ATIVIDADES

- **Dinâmica;** = com a apresentação de dois cartazes
 O primeiro mostra a foto de um artista de televisão , onde o objetivo é levar as crianças perceberem que ao vermos uma pessoa podemos notar sua aparência física mais não sua personalidade , sua maneira de ser .
 O segundo mostra a foto de um bolo , onde antes de apresentarmos o cartaz, ao som de uma música instrumental propomos que cada criança imagine seu bolo, de maneira que cada bolo tome diferentes formas . Logo após pedimos que cada criança explique como era o seu bolo e por último mostramos o cartaz. **Dessa forma** demonstramos que cada um pensa da sua maneira , tem seu jeito e gosta de coisas diferentes , e que cada um tem um bolo dentro de si (um coisa boa) .
- **Roda da Conversa;**= Apresentação de 5 fotos do jogador de futebol KaKá em diferentes fases de sua vida . Escolhemos um jogador de futebol pelo motivo da copa do mundo estar ocorrendo nessa época e ser de fácil acesso pelas crianças . **O objetivo** é demonstrar que em cada fase de nossas vidas estamos de maneiras diferentes , hora mais baixo outrora mais alto, e assim pro diante .
- **Bingo das qualidades;** Foram confeccionadas três tipos de tabelas que contenham as mesmas qualidades apenas alteração de ordens . Dentro de um saquinho colocamos papeis de atitudes boas e ruins das pessoas , de maneira que quando saia um atitude ruim ninguém marcava pontos e quando saia uma atitude boa todos marcavam pontos ,de maneira que no final do jogo todos ganhavam .Vale a pena destacar que ao tirar o papel do saquinho ele era fixado em um papel color set colado na lousa , e os pontos eram marcados por balas na tabela. **O objetivo** dessa atividade é demonstrar que quando destacamos as qualidades das pessoas , seus defeitos desaparecem e todos ganham .
- **Avaliação**
- **Bolo** = no final levamos um bolo de chocolate onde após uma recaptulação das todos puderam se socializer

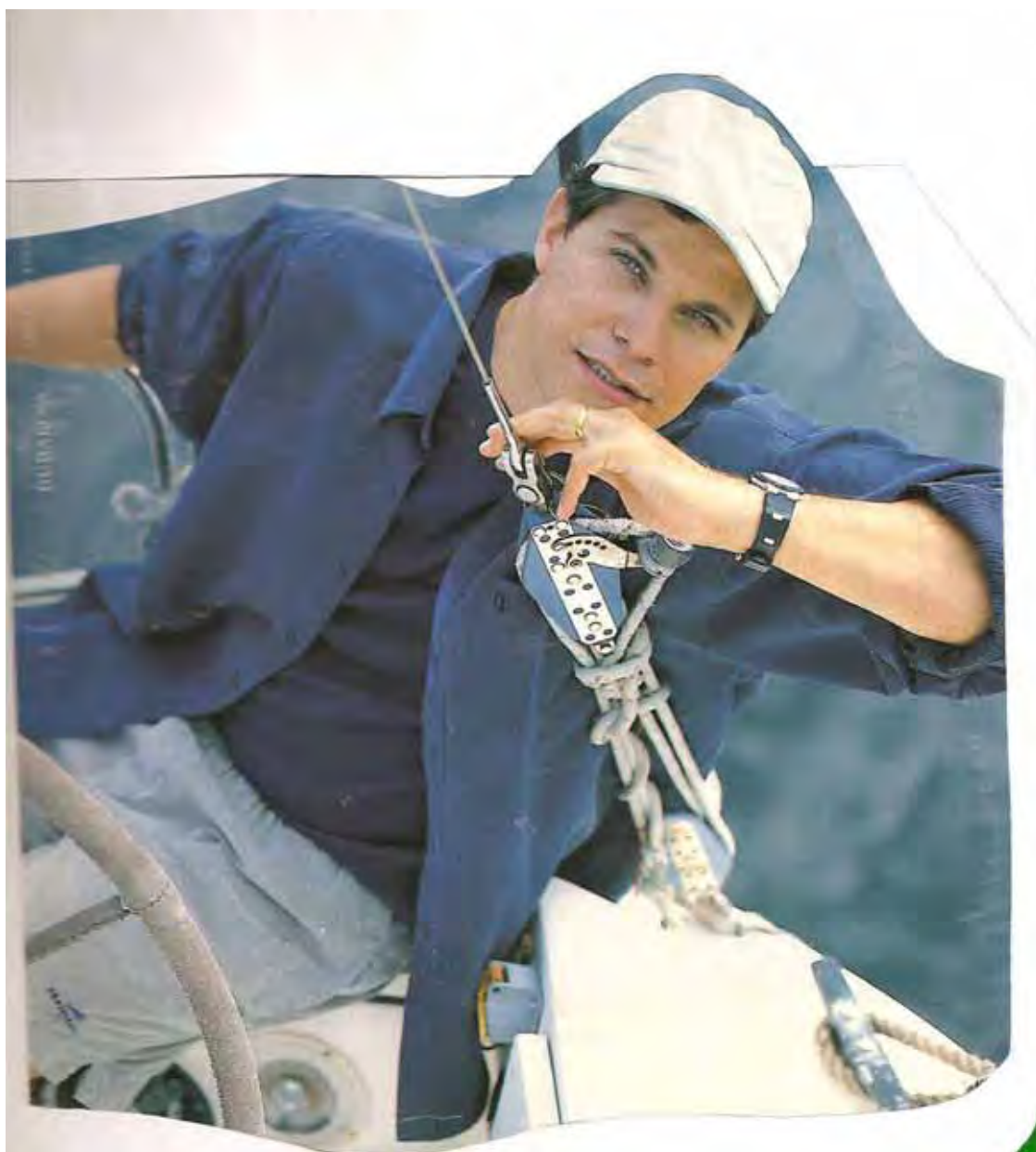
7 RECURSOS MATERIAIS

- Papel Color Set Preto
- Papel Vergê
- Cartolina Americana (Rosa e Verde)
- Balas
- Ingredientes para o Bolo
- Revistas
- Fotos

8 CRONOGRAMA

- 01/06/2006 – Elaboração do Projeto.
- 08/06/2006 – Desenvolvimento do Projeto.
- 21/06/2006 – Desenvolvimento do Projeto.
- 26/06/2006 – Aplicação e filmagem.
- 30/06/2006 – Debate dos trabalhos e experiências.
- 05/07/2006 – Entrega do trabalho escrito (projeto)

DINÂMICA





BINGO



Bingo

Cartela 002

BONITO	AMIGO	CARINHOSA	*****	ESPERTO
BONDOSO	EDUCADO	*****	LEGAL	INTELIGENTE
CORAJOSO	FELIZ	SOLIDÁRIO	AMOROSO	*****
ALEGRE	*****	SIMPÁTICO	GENTIL	ENGRAÇADA

RODA DE **CONVERSA**

AVALIAÇÃO

ATIVIDADE

❖ DESCREVA O QUE VOCÊ ESTÁ VENDO NA FIGURA ABAIXO.



crianças
branco
moreto
areia
lugar
lugar
calor
lugar de cabelo

Brinquedo
Branco
moreto
céu
sol
menino
menina
lugar onde

Sentado
de costa
Alegria
Unha
Amizade

ATIVIDADE

❖ DESCREVA O QUE VOCÊ ESTÁ VENDO NA FIGURA ABAIXO.



Eu estou vendo os dois se abraçando.

É a menina e branca o cabelo dela é preto e ela tem feição a eu estou vendo que o pai dela é muito bonito.

É o menino também é branco e ele também tem o cabelo preto e ele tem uma risada bonita.

eles estão felizes.

É a menina está com uma blusa e uma saia.

É o menino está também está com uma calça e chinelos.

É a menina está com tênis.

É o menino está com tênis também.

Anexo 18- C: Relatório de intervenção grupo 3**RELATÓRIO DA INTERVENÇÃO.**

A intervenção do grupo foi realizada em uma sala de jardim, que enfrenta o problema de excesso de liderança por parte de uma garota.

Essa liderança na realidade é positiva visto que todos os amigos gostam muito dela, mas acaba prejudicando o andamento da sala em situações onde a única pessoa importante é ela e todos querem ser ela.

A intervenção começou com rodas de conversa onde a professora da sala iniciou uma conversa de que ninguém é mais importante, que todos possuem belezas diferentes.

No dia da filmagem, a professora da sala contou a história do Patinho Feio que na realidade era um ganço muito bonito e só por ser diferente foi excluído do grupo, a partir da história foi iniciada uma conversa onde a professora reforçou novamente a importância de todos, cada um na sua individualidade era muito importante.

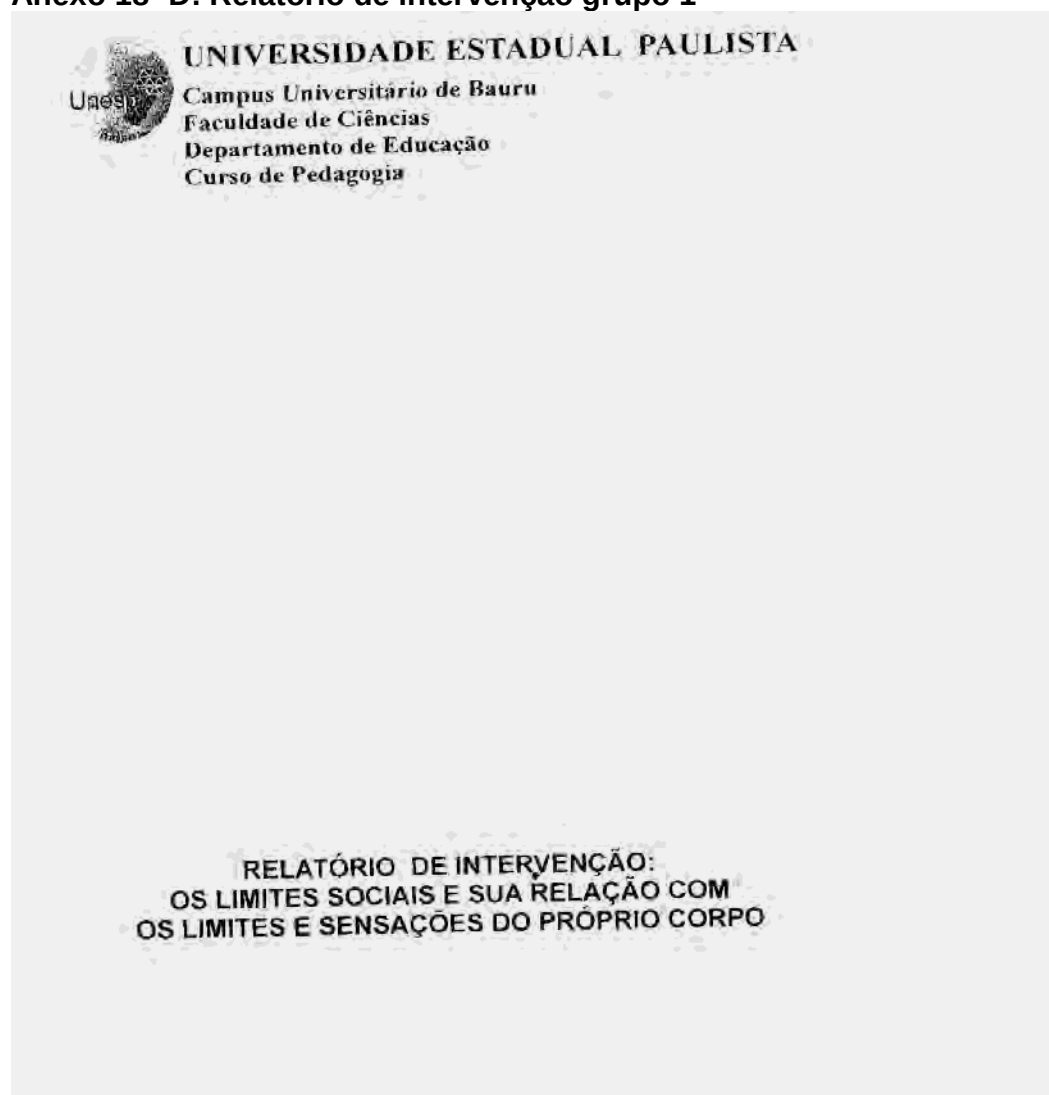
Um pouco antes da filmagem a professora explicou que filmaria um jogo onde participariam divididos em dois grupos e que poderiam escolher como se dividiriam, escolheram meninosxmeninas, e fizeram uma pequena exigência, queriam ser filmados em fila como os jogadores da seleção ficam antes de iniciar o jogo.

A filmagem começa com uma fila de meninos e uma de meninas olhando para a câmera como se fossem os jogadores de futebol na hora do hino nacional, depois a professora explica o objetivo da brincadeira que é cada grupo interagir em união e colocar os sapatos da "sapataria" o grupo mais rápido seria campeão, por isso ressaltou a professora, devem todos trabalhar em equipe.

Depois de apitar começaram a correr e colocar os sapatos, alguns começaram uma torcida, as meninas só atribuíram nome a torcida da Julia, os meninos torciam como equipe, o que deu a entender a forte influência da Julia sobre as meninas.

Final do jogo, as meninas perderam, alegria dos meninos e muita insatisfação da Julia que aparece na filmagem muito brava.

No final do dia percebi que a classe interagiu melhor e o centro das atenções daquele dia foram os meninos.

Anexo 18- D: Relatório de intervenção grupo 1

confortavelmente e ao mesmo tempo bastante atentos na história que assistiam. Entretanto, o que chamou a atenção da equipe, logo no início do episódio, foi a reação dos alunos, mediante a música tema, a qual foi cantada por eles, demonstrando que já tinham conhecimento prévio da série “Timothy vai à escola”, exibido diariamente pela T.V. Cultura.

Retornando à sala de aula, foi realizada uma tomada de consciência, na qual as professoras levantaram indagações a respeito dos principais acontecimentos da história, permitindo que os alunos, refletissem e também expressassem sua compreensão sobre o assunto, o que gerou uma atitude surpreendente, principalmente da aluna, foco de atenção deste trabalho, que teve a iniciativa de pegar nas mãos dos amigos, no término desta atividade, em que iriam ao banheiro.

Lando continuidade às atividades, os alunos se dirigiram para a sala de balé, onde seria realizada a segunda parte do trabalho de intervenção, que consistia na realização de uma brincadeira, denominada “Ao som do comando”, que permitiria uma maior proximidade sócio-afetiva entre o grupo.

Nesta perspectiva, primeiramente, os alunos foram convidados a dançar livremente, para logo depois formarem pequenos grupos, compostos por 4 alunos, escolhidos aleatoriamente, a fim de que não houvessem escolhas pelos amigos habituais. Vale ressaltar que não houve resistência por parte de nenhum grupo formado.

Em seguida, as professoras alternaram as diretivas de ações que os alunos deveriam realizar no coletivo, partindo de demonstrações afetivas como: beijo no rosto do amigo, o abraço, o afago nos cabelos e o dar as mãos dentro do grupo.

Diante desta proposta, a equipe de intervenção observou atentamente as reações por parte do grupo e da aluna em questão, verificando que:

- Os grupos realizaram com alegria e satisfação todas as ações propostas, no entanto, a aluna N. A. C. S.: embora não participando satisfatoriamente da brincadeira, permitiu ser acarinhada pelos amigos do grupo, sem manifestar nenhuma contrariedade, conseguindo realizar duas das ações propostas, ou seja, o abraço e o dar as mãos.

Ao final da atividade, sentamos em roda e conversamos sobre a brincadeira realizada, na qual cada aluno colocou o “carinho” que mais gostou de fazer no amigo, destacando-se na maioria dos relatos, a preferência pelo “beijo no rosto” e o “afago nos cabelos”. Neste momento, a aluna N. A. C. S., demonstrou-se avessa a proposta, não respondendo quando questionada.

Fechando a intervenção, as professoras criaram um clima favorável de expectativa, questionando os alunos, sobre o que gostavam de ganhar ao final do período de aula da professora da sala, obtendo como resposta: “carinha feliz”, desenhada nas mãos. No entanto, houve surpresa em algumas das respostas que declararam não se sentirem bem, quando o desenho retratava uma “carinha triste”. Ao serem questionados do motivo de não gostarem de tal desenho, os alunos responderam que isto acontecia quando ocorria briga na sala, demonstrando que aprovavam o procedimento da professora, pois sabiam que tinham feito algo errado.

Após esta última reflexão, foram distribuídas as “carinhas felizes”, confeccionadas pelas integrantes do grupo de graduação, as quais proporcionaram grande prazer e felicidade para a turma do Maternal, configurando a realização de um trabalho elaborado com carinho e que alcançou o objetivo a que se propôs, ou seja, a de estimular o companheirismo, a cooperação, a ajuda mútua, a reflexão sobre as atitudes, tanto no aspecto coletivo como no individual de cada aluno.

